



**Educación popular y acceso a la universidad pública: sistematización de la experiencia del
Preuniversitario Popular Pachakuti**

Maritza Quiroz Vélez

Trabajo de grado presentado para optar al título de Socióloga

Asesor

Edison Villa, Magíster (MSc) en Educación
Doctorado en Didáctica de la Conciencia Histórica

Universidad de Antioquia
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Sociología
Medellín, Antioquia, Colombia
2025



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Cita

(Quiroz Vélez, 2025)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Quiroz Vélez, M. J. (2025). *Educación popular y acceso a la universidad pública: sistematización de la experiencia del Preuniversitario Popular Pachakuti* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



CRAI María Teresa Uribe (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A Martín Hernández Gaviria, quien me enseñó que los territorios se conocen caminándolos y escuchando a sus gentes; que la sensibilidad social es profundamente limitada y sólo florece plenamente cuando se vuelve acción transformadora. Su mirada y su palabra siguen trazando rutas.

A mi hija, en quien encuentro la mayor inspiración para mantener mi compromiso con los procesos colectivos de transformación social.

A lxs compañerxs del Pacha y a todas las personas que han creído, contra todo pronóstico, que *otro mundo es posible*, y que con sus manos, sus luchas y sus afectos han insistido en convertir ese sueño en una realidad colectiva. Gracias por sostener la esperanza y por recordarnos que la dignidad también se construye entre muchas voces.

Agradecimientos

A mi mamá, por hacer siempre lo posible por respetar mis formas, incluso cuando le resultan incomprensibles. En su paciencia y en su amor he encontrado un lugar donde volver.

A Edison Villa, por su insistencia luminosa y su compañía en el camino, por estar ahí cuando la vida se vuelve montaña y también cuando se vuelve río.

A lxs amigxs¹ y compañerxs de aventuras —a quienes han estado desde siempre y a quienes llegarán— por compartir dudas, rutas, afectos y desvelos. Gracias por sostener, sacudir, inspirar y celebrar.

¹ Este trabajo académico adopta la «x» como morfema de género neutro. Este recurso, aunque no normativizado por la RAE, opera como herramienta de resistencia al binarismo lingüístico del español y cuestiona directamente la hegemonía del masculino genérico. Su implementación busca: (1) visibilizar las identidades no binarias en el discurso académico, (2) subvertir las estructuras gramaticales que perpetúan exclusiones epistemológicas, y (3) generar espacios textuales que reflejen la diversidad de sujetos políticos. Si bien plantea desafíos fonéticos, su valor radica en la interpelación de la norma, haciendo tangible la tensión entre lenguaje instituido y prácticas inclusivas. Para conocer más sobre el tema, se puede consultar sobre justicia lingüística y decolonialidad del lenguaje.

Tabla de contenido

Resumen	5
Abstract	6
Introducción	7
1 Lo público en disputa: el acceso a la educación superior en el marco del neoliberalismo colombiano	9
1.1 El marco jurídico y la brecha de implementación	9
1.2 El giro neoliberal: de la educación como derecho al servicio de mercado	10
1.3 El cedazo meritocrático: ¿igualdad de oportunidades o reproducción de privilegios?	13
1.4 Resistencia desde las bases: el Preuniversitario Popular Barriada	18
2 El Preuniversitario Popular Barriada, del Colectivo de Trabajo Pachakuti, y la lucha por el acceso a la universidad pública	20
2.1 Contexto de los preuniversitarios con enfoque popular en la primera década del siglo XXI	20
2.2 Educaciones en contexto	24
2.3 Referentes metodológicos en perspectiva epistémica en el proceso de recuperación de la experiencia del Preuniversitario Popular Barriada	26
2.4 Condiciones sociales a resistir en Colombia, desde las educaciones con enfoque de lo popular	28
3 ¿Cómo se resiste a la desigualdad desde el enfoque de lo popular?	32
3.1 La recuperación de experiencias y los entornos para pensar y generar conocimiento social desde prácticas educativas emancipadoras	33
3.2 Prácticas educativas con enfoque popular en Latinoamérica	35
3.3 Praxis del Colectivo de Trabajo Pachakuti	36
3.4 Valoración de la experiencia, retos y perspectivas	44
4 Conclusiones	48
Referencias	50

Resumen

Este trabajo analiza la experiencia del Preuniversitario Popular Barriada, proceso formativo y organizativo impulsado por el Colectivo de Trabajo Pachakuti, entre 2008 y 2016, con jóvenes de barrios periféricos del Valle de Aburrá. En un contexto marcado por desigualdades estructurales, políticas neoliberales y un sistema de acceso a la educación superior que excluye sistemáticamente a las poblaciones empobrecidas, el preuniversitario se constituyó en una estrategia de resistencia desde abajo para disputar el derecho a la universidad pública.

La investigación examina cómo esta iniciativa —conformada principalmente por estudiantes universitarios— articuló nivelación académica, formación crítica, trabajo comunitario y prácticas pedagógicas con enfoque popular. A través de ello, logró acompañar a jóvenes posbachilleres en la superación de la prueba de admisión, al tiempo que promovió subjetividades políticas, conciencia de clase y organización colectiva.

Mediante la recuperación y sistematización de la experiencia, se evidencia que el Preuniversitario Popular Barriada no solo aumentó las posibilidades de acceso a la educación superior, sino que también fortaleció procesos de concientización, redes solidarias y vínculos entre universidad y territorio. El estudio concluye que las educaciones en contexto, las pedagogías críticas y las acciones afirmativas desde abajo son claves para enfrentar la reproducción de la desigualdad y para reivindicar la educación pública como derecho y como herramienta de transformación social.

Palabras clave: educación superior; desigualdad; pedagogía crítica; enfoque popular; sistematización de experiencias

Abstract

This work analyzes the experience of the *Preuniversitario Popular Barriada*, a formative and organizational process carried out by the Pachakuti Collective between 2008 and 2016 with young people from peripheral neighborhoods of the Aburrá Valley. In a context marked by structural inequalities, neoliberal policies, and a system of access to higher education that systematically excludes impoverished populations, the pre-university program became a grassroots strategy to defend the right to public university education.

The research examines how this initiative —led mainly by university students— combined academic leveling, critical formation, community work, and popular-education-oriented pedagogical practices. Through this approach, it supported post-secondary youth in preparing for and overcoming the admission exam, while simultaneously fostering political subjectivities, class consciousness, and collective organization.

Through the recovery and systematization of this experience, it becomes evident that the *Preuniversitario Popular Barriada* not only increased opportunities for access to higher education, but also strengthened processes of critical awareness, solidarity networks, and connections between the university and local territories. The study concludes that contextual educations, critical pedagogies, and bottom-up affirmative actions are essential for confronting the reproduction of inequality and for reclaiming public education as a right and as a tool for social transformation.

Keywords: higher education, inequality, critical pedagogy, popular education approach, systematization of experiences

Introducción

En Colombia, aunque la Constitución de 1991 reconoce la educación como un derecho fundamental y el Estado se compromete a garantizar su acceso universal, la brecha entre el reconocimiento formal y el ejercicio real continúa siendo profunda. La distancia entre lo normado y lo vivido se manifiesta con particular crudeza en el acceso a la educación superior, donde la desigualdad estructural, la precariedad histórica de la política fiscal y las lógicas neoliberales han consolidado un sistema que beneficia a una minoría privilegiada y excluye sistemáticamente a las poblaciones empobrecidas de las periferias urbanas y rurales.

En este contexto, el examen de admisión —presentado como mecanismo meritocrático— opera en realidad como un cedazo que reproduce el origen de clase, desconociendo las condiciones materiales, educativas y culturales que configuran los trayectos vitales de la mayoría de aspirantes.

La literatura sociológica y los análisis sobre política pública han mostrado cómo estas desigualdades no se explican por falta de mérito individual, sino por la distribución inequitativa de bienes y oportunidades que caracteriza al modelo neoliberal colombiano. Los estratos más vulnerados contribuyen al sostenimiento del sistema educativo a través de impuestos, pero reciben menos beneficios y enfrentan mayores barreras para ingresar a las universidades públicas, lo cual contradice los principios constitucionales de justicia social y equidad distributiva.

Frente a este panorama, diversos procesos sociales y educativos han emergido en Colombia y América Latina como respuestas *desde abajo* a la exclusión estructural. Entre ellos se encuentran los preuniversitarios con enfoque popular: experiencias comunitarias, autónomas y autogestionadas que buscan acompañar a jóvenes de territorios marginados en su aspiración de acceder a la educación superior. Estas iniciativas entienden la educación no solo como un derecho, sino como un medio para la dignificación de la vida, la transformación social y la construcción de sujetos críticos capaces de disputar sentidos y espacios de ciudadanía plena.

En esa línea se inscribe el Preuniversitario Popular Barriada, proceso desarrollado entre 2008 y 2016 por el Colectivo de Trabajo Pachakuti en varias comunas del Valle de Aburrá. Conformado por estudiantes universitarios que asumieron la responsabilidad política de acompañar a jóvenes postbachilleres excluidos de la universidad pública, Pachakuti articuló prácticas pedagógicas, metodológicas y organizativas que integraban nivelación académica, formación crítica, trabajo comunitario y reflexión política. Su horizonte no era solo preparar para la prueba

estandarizada, sino disputar el modelo de exclusión que esta representa y fortalecer la conciencia colectiva sobre el derecho a la educación.

Este trabajo de grado toma como referencia central esa experiencia para comprender cómo un proceso formativo con enfoque popular puede convertirse en una estrategia concreta de resistencia frente a la desigualdad educativa. Al hacer zoom en la trayectoria del Preuniversitario Popular Barriada, surge la pregunta que orienta la investigación: **¿de qué manera el Colectivo de Trabajo Pachakuti, a través de su proyecto preuniversitario, asumió un proceso organizativo y formativo que le permitió proyectar su praxis con jóvenes de sectores periféricos, enfocada en su ingreso a la universidad pública?**

Para responder a este interrogante, el presente trabajo articula cuatro ejes:

- Un análisis crítico del acceso a la educación superior en Colombia, marcado por brechas estructurales reforzadas por el modelo neoliberal.
- La caracterización del Preuniversitario Popular Barriada como iniciativa sociopolítica y pedagógica nacida desde el movimiento estudiantil.
- La recuperación y sistematización de su experiencia, entendida como práctica epistémica que permite visibilizar saberes comunitarios y estrategias de organización popular.
- La identificación de aprendizajes, retos y potencialidades de este proceso, tanto para la formación de sujetos como para la defensa de la educación pública.

La relevancia del estudio radica en que permite comprender cómo, en escenarios de exclusión persistente, la organización comunitaria y las educaciones en contexto pueden abrir grietas en la estructura desigual, habilitando procesos de concientización, acompañamiento y transformación social. Barriada no solo preparó a centenares de jóvenes para enfrentar un examen de admisión injusto; también contribuyó a cultivar subjetividades críticas, fortalecer la organización estudiantil y reafirmar el sentido de lo público como espacio en disputa.

1 Lo público en disputa: el acceso a la educación superior en el marco del neoliberalismo colombiano

De acuerdo con la Constitución de 1991 y los tratados internacionales ratificados por el Estado colombiano, toda la ciudadanía tiene derechos, entre los cuales se destacan los derechos esenciales, fundamentales y humanos. Sin embargo, en la práctica se abre una profunda brecha entre su reconocimiento formal y el acceso real, poniendo en evidencia que las garantías promovidas por los discursos globales y nacionales no están al alcance de todas las personas.

1.1 El marco jurídico y la brecha de implementación

André-Noël Roth, profesor titular del Departamento de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Colombia, explica este fenómeno a través de la relación entre la política social y la política fiscal, afirmando que:

Sin capacidad de política fiscal fuerte, es imposible construir una política social justa. La política social implica una política fiscal transparente, que esté propiamente acordada, o por lo menos que sea considerada como justa y legítima. Creo que todavía en América Latina las dificultades son grandes, pues la brecha entre los altos niveles de ingresos y los niveles más bajos sigue siendo abismal. (Rivera, 2019, p. 228)

Existen limitaciones para el cumplimiento de los derechos fundamentales por parte del Estado (Nogueira Alcalá, 2005). Un ejemplo de ello se observa en la ejecución de los presupuestos públicos o de inversión social, donde las normativas suelen responder a motivaciones políticas, para enfocar y regular la distribución de los recursos en función de los grupos de interés que los administran, y no necesariamente para garantizar los derechos fundamentales. Estos, afirma el politólogo Juan Carlos Monedero,

tienen dificultades para asumir que la desigualdad social real implica la necesidad de operar desigualmente para compensar esa situación desequilibrada. No sacan las conclusiones correctas del hecho de que el Estado ha sido históricamente un aparato de clase y, por tanto,

también el Poder Judicial, los parlamentos, los Ejecutivos, así como los aparatos ideológicos y militares que los alimentan o defienden. (Monedero, 2008, párr. 61)

En un marco neoliberal como en el que estamos inmersxs, el propósito de quienes administran los recursos públicos suele centrarse en limitar la distribución de dichos recursos, obstaculizando las garantías y reduciendo el Estado a su mínima expresión. “Se da prioridad a los derechos civiles sobre los sociales, de manera que la participación popular les molesta, pues puede devenir en ‘interferencia de las mayorías’” (Monedero, 2008, párr. 56).

En el hemisferio occidental y sus formas de organización corporativa de Estado liberal, tal situación tiene una motivación política directa, disfrazada de norma.

Separan representantes y representados, prima el poder judicial, evitan la discusión pública participada y rechazan una ‘excesiva’ participación... de manera que la condición de clase que suele representar la judicatura o el vaciamiento de ideologías críticas de los legislativos, terminan por frenar la voluntad mayoritaria. (Monedero, 2008, párr. 60)

1.2 El giro neoliberal: de la educación como derecho al servicio de mercado

En el caso colombiano, siguiendo las directrices del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, que orientaban la disminución del gasto público para trasladar mayores recursos al pago de la deuda externa, el Gobierno Nacional, en cabeza del presidente César Gaviria Trujillo, aceleró el desarrollo de las reformas neoliberales en Colombia a principios de los años 90. Desde entonces cada aspecto de la vida de lxs colombianxs ha estado sometida a las leyes del mercado. La salud, la educación y la vivienda dejaron de ser derechos para convertirse en bienes o servicios; y el trabajo, en medio de elevados índices de desempleo, resulta ser una suerte pese a la precarización y la flexibilización laboral. Aunado a ello, los procesos de privatización y el desprestigio de lo público se han hecho habituales.

Bajo la concepción de que la institución educativa también puede ser una empresa rentable, se impuso el neoliberalismo pedagógico. Soportadas en el argumento de que los sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y de baja calidad y, por lo tanto, que la educación pública ha

fracasado; desde los 90's en Colombia se han venido aplicando políticas que reducen –e incluso eliminan– la responsabilidad del Estado en la educación.

En general, el modelo de desarrollo neoliberal ha beneficiado principalmente a los sectores económicos, de tal manera que mantengan y hagan crecer sus tasas de acumulación, en detrimento del bienestar general y en particular de las mayorías empobrecidas. Afirmo el profesor Francisco Cortés Rodas, parafraseando a David Harvey que “el neoliberalismo ha abarcado todas las esferas de la acción social: hay una idea neoliberal de economía, de educación, de atención médica, de administración pública, de derecho y de tecnología” (Cortés Rodas, 2018, párr. 6).

Al sufrir reformas tendientes a lograr que la educación funcione con la eficiencia del mercado, al convertirse en empresas —decía el filósofo norteamericano Noam Chomsky en una reunión del Sindicato Universitario de Pittsburgh, Estados Unidos—, los procesos de enseñanza aprendizaje sufren una fuerte precarización y se reproducen dinámicas autoritarias (Chomsky, 2014). Lxs profesorxs se convierten en víctimas de contratos inestables, reducción y jerarquización de la planta docente, mutilación de la autonomía educativa a través de la imposición de contenidos y evaluaciones, grandes cargas de trabajo (docencia, investigación y extensión) e injustos salarios, mientras lxs estudiantes son atadx a créditos y deudas impagables que les convierten en *seres pasivxs y apáticxs*, preocupadx exclusivamente por su atadura económica. Las decisiones se toman, entonces, a expensas de unxs y otrxs.

Afirmo el economista y Magíster en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Joan Miguel Tejedor Estupiñán, que a causa del modelo neoliberal que orienta el funcionamiento y los fines del sistema educativo en Colombia,

no existe educación gratuita. Con excepción de algunas alcaldías que han eliminado o disminuido los costos educativos para las familias, el sistema educativo refleja desigualdades socioeconómicas y étnicas. La tasa de analfabetismo es de 8,6%². Se calcula que un 20% de la población joven (2.509.257 niños, niñas y jóvenes) está por fuera del sistema escolar. Apenas el 34,1% de la población de 5 a 17 años de edad disfruta del derecho pleno a una educación de calidad. La inasistencia escolar afecta aproximadamente a un 66,7% de las personas en situación de desplazamiento. (Tejedor Estupiñán, 2012, p. 69)

² Son menores las posibilidades de las comunidades afro e indígena de acceder a una educación de calidad. El analfabetismo entre los indígenas, para 2012, era de 17,7%, y entre los afrocolombianos del 13%.

Estos índices se han venido reduciendo con la construcción de nueva infraestructura para subsanar los problemas de acceso a la educación. Sin embargo, tal medida no soluciona el problema real de acceso, emparentado con la calidad de la educación. Asegura la economista e investigadora Martha Delgado Barrera que exámenes estandarizados como las Pruebas PISA dan cuenta de que, pese a que en general la calidad educativa en el país es baja, es profunda la brecha existente entre instituciones de secundaria públicas y privadas, pues estas últimas muestran avances superiores en todas las áreas (Delgado Barrera, 2014).

Así las cosas, no es descabellado afirmar que la educación secundaria pública, ofrecida fundamentalmente a lxs jóvenes de los barrios marginados y precarizados (cuando de la urbe estamos hablando), no brinda los conocimientos necesarios para que aprueben el examen de admisión de las universidades públicas del país³. De modo que sus sueños no sólo se ven truncados por el peso de las necesidades materiales —insatisfechas o precariamente cubiertas—, sino también por la frustración de no alcanzar los criterios de selección impuestos por el actual modelo educativo. En cualquier caso, la responsabilidad no es más que de un Estado que, ajeno y desinteresado por resolver los problemas de las mayorías, no garantiza el cumplimiento de los derechos de sus ciudadanxs.

El proceso de transformación de las universidades, públicas y privadas, para que se articulen con las necesidades de las empresas y el mercado, se ha trazado a partir de documentos como el Informe Atcon, el Plan Básico de la Educación Superior en Colombia, la Ley 30 de 1992, el Acuerdo por lo Superior 2034, e incluso el documento del Banco Mundial-OCDE (2017) (Cortés Rodas, 2018).

En este contexto, las universidades públicas colombianas han dejado de ser el espacio para suplir las necesidades educativas de los sectores empobrecidos. Se han convertido en espacios donde priman lógicas de exclusión: quienes poseen ventajas económicas previas acaparan los limitados cupos disponibles, marginando aún más a lxs históricamente excluidxs del sistema.

³ La exclusión que genera el sistema es tal que en 2011-02 se presentaron a la Universidad de Antioquia 28.000 estudiantes, de los cuales sólo 4.655 pudieron estudiar en el Alma Mater.

1.3 El cedazo meritocrático: ¿igualdad de oportunidades o reproducción de privilegios?

El sistema de acceso a la educación superior en Colombia presenta un caso paradigmático en los mecanismos formales de justificación de los exámenes de admisión. Como lo establece jurisprudencialmente la Corte Constitucional:

En materia de educación superior, las universidades deben asegurar que los procesos de selección se efectúen de acuerdo con las reglas establecidas para el efecto, pues ello conserva las condiciones de equidad para el ingreso y la distribución de los cupos educativos. Así mismo, en términos generales, solo es posible establecer como criterio de ingreso, el mérito y la capacidad de cada aspirante. (Corte Constitucional de Colombia, 2020, p. 1)

Desde una perspectiva crítica, resulta profundamente inequitativo establecer como criterios exclusivos de acceso a la universidad pública el “mérito y la capacidad”, pues esto institucionaliza una competencia desigual. Como lo demuestran estudios sociológicos⁴, estos conceptos están mediados por condiciones estructurales: los capitales culturales, económicos y sociales acumulados durante los trayectos vitales difieren radicalmente según el origen socioeconómico. La propia jurisprudencia constitucional colombiana, al reconocer este principio abstracto de igualdad formal, invisibiliza cómo las circunstancias materiales —historia nutricional, calidad de la escolarización previa, dinámicas afectivo-culturales— determinan de antemano las posibilidades de desempeño académico.

Como lo afirman Lozano et al., (2020), el contexto familiar y social en que se produce el proceso formativo ha ocupado un lugar importante, y se señala como un parámetro relevante en el rendimiento. Cabe señalar entre estos factores: las diferencias sociales, entorno familiar, nivel educativo de progenitores, nivel educativo de la madre, contexto socioeconómico y variables demográficas.

En síntesis, las condiciones de clase —agravadas por la precaria atención estatal a la educación pública, con escuelas hacinadas, infraestructuras arruinadas y abandono institucional—

⁴ Como *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron; *Equality of Educational Opportunity* (conocido como el Informe Coleman), James Coleman; o *Movilidad Intergeneracional y Desigualdad: El Caso Latinoamericano*, de Florencia Torche.

configuran un campo de desigualdad estructural. Este determina que las juventudes de las periferias urbanas y rurales, pese a los muchos méritos de superación en sus circunstancias de subsistencia y de obstáculos sociales, enfrenten una prueba de acceso que no necesariamente pregunta por las meritorias capacidades desarrolladas socialmente a lo largo de su vida, sino que reproduce las asimetrías de origen. El examen, así, opera como un filtro que naturaliza la exclusión.

Según la socióloga Luciana Reátegui, citada por el Observatorio de la Universidad Colombiana,

las miradas a favor de los exámenes de admisión argumentan que los procesos de selección promueven la excelencia académica y premian el mérito estudiantil. Bajo esta lógica, se asume que los estudiantes enfrentan el examen de admisión en igualdad de condiciones y que, fruto del esfuerzo individual, logran acceder a la universidad. (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2021, párr. 10)

Es así como los criterios de la Sentencia 437/20 de la Corte Constitucional, son inequitativos y elevan la exclusión social y la negación de derechos, a partir de la pauta: “igualdad entre desiguales”. Según la diversidad y complejidad de situaciones y vivencias contextuales, no todas las personas en edad preuniversitaria o postbachiller, llegan al examen de admisión con las mismas posibilidades, pues a lo largo de sus vidas desarrollan capacidades que la prueba estandarizada no puede leer ni evaluar. Además de las condiciones personales, cada institución educativa trabaja desde sus propias circunstancias, algunas de no garantía de derechos en términos de los medios y los modos necesarios y pertinentes en el deber ser del funcionamiento del sistema educativo. Como lo señala la socióloga mexicana Sylvia Schmelkes “los países con mayor desigualdad en los resultados educativos son también aquellos cuyos gobiernos distribuyen los recursos en función de la presión política que experimentan al impartir la educación” (Schmelkes, 2020, párr. 5).

La realidad social ha indicado que acceder al campo educativo superior en Colombia es un privilegio y no un derecho. No es posible que la población que vive en las periferias rurales y urbanas de Antioquia y Colombia, pueda responder al requerimiento que le hace el mismo sistema educativo por medio de sus filtros de evaluación estandarizada. La competitividad o la batalla por cupos no reconoce las diferencias y particularidades de la subjetividad, ni considera aspectos de

influencia social o que tienen impactos contundentes en los resultados del proceso histórico de aprendizaje de lxs sujetxs, como el origen de clase y el ambiente social. Desde esta perspectiva, la equidad significaría garantías a quien más lo requiere. “El debate sobre el ingreso irrestricto a la universidad se sitúa en un clásico antagonismo educativo entre equidad o calidad, o entre la educación como derecho o la educación como privilegio”, continúa Reátegui (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2021, párr. 10).

Las exigencias y demandas a la juventud en condición preuniversitaria o postbachiller, generadas por el mismo sistema educativo y el sistema social en general, tienen que ver con el hecho de que al estandarizar los mecanismos de acceso al derecho como *igualdad ante la ley*, aumenta o reproduce las realidades de injusticia en las que vive la mayoría de la gente. Históricamente, quienes han monopolizado los estamentos administrativos en Colombia, no tienen la voluntad política para tramitar dicha violencia estructural. Nuestra realidad se asemeja cada vez más a la certera denuncia de Eduardo Galeano: *el sistema niega lo que ofrece...* (Galeano, 1998). Como en un espejo distorsionado, las instituciones educativas proclaman igualdad de oportunidades mientras reproducen mecánicamente las jerarquías sociales. Las promesas de movilidad se esfuman ante exámenes que miden no el talento, sino la herencia de privilegios; no la inteligencia, sino el acceso diferencial a los códigos del poder.

Equidad e igualdad no son lo mismo, constituyen principios distintos aunque complementarios. La igualdad (en su dimensión social) supone el reconocimiento formal de derechos —igualdad ante la ley—, oportunidades y garantías para toda la ciudadanía (Wilkinson & Pickett, 2009). En contraste, la equidad introduce un criterio diferencial: se basa en tratar a todas las personas por igual, respetando y teniendo en cuenta sus diferencias y cualidades, bajo el principio de *dar más a los más necesitados* (Schmelkes, 2020), lo que exige ajustes particulares según contextos socio-culturales para alcanzar una verdadera justicia distributiva.

Este debate tiene profundas raíces históricas. Ya durante el siglo XIX, las teorías sociológicas problematizaron la tensión entre igualdad formal y condiciones materiales desiguales. De allí los famosos aforismos de Étienne Cabet o Louis Blanc: *a cada quién lo que merece, a cada uno lo suyo* o *a cada cual según su aporte*; que sentaron las bases para lo que Marx sintetizaría críticamente: *De cada cual según sus capacidades, a cada cual según sus necesidades* (Marx, Crítica al Programa de Gotha, 2000), formulando así el principio supremo de justicia social que reconoce tanto la diversidad humana como las demandas colectivas.

Las desigualdades en el campo educativo son el resultado de la falta de políticas que consideren la equidad para acceder a los derechos y garantías sociales, como vehículo principal para lograr sociedades más justas. Como advierte Schmelkes, “la disposición a aprender del alumnado que se encuentra en entornos hostiles se ve afectada, y en muchos casos estos alumnos y alumnas abandonan los estudios antes de tiempo” (Schmelkes, 2020, p. 7). Algunas de estas desigualdades se sustentan, por acción u omisión, en prácticas institucionales clasistas para el acceso al derecho, para la búsqueda de la permanencia, para el reconocimiento de aprendizajes contextualizados y también para la manera como se valoran dichos aprendizajes por parte del sistema. Ir a las múltiples causas ayudará a tramitar algunas de las consecuencias que padecemos hoy, pero para ello es importante considerar asuntos correlacionados con la noción, el tipo y el nivel de desarrollo educativo instituido en el hemisferio occidental.

En cuanto a los fundamentos de los tratos diferenciados en el acceso a la educación, estos deben estar ligados, entre otras, al bienestar general del estudiantado y sus familias, a su origen social y cultural, así como a las condiciones económicas de los hogares. Esta triada de factores evidencia que cualquier transformación educativa impulsada por la institucionalidad, pasa por el reconocimiento crítico de las maneras como se vincula y dialoga con las personas y comunidades que viven en los territorios rurales y urbanos periféricos, históricamente marginalizados. Como advierte el economista Deivy Vega Herrera: “el dilema está en que históricamente estas pruebas han sido un reflejo de las desigualdades sociales que caracterizan nuestro sistema educativo, que desde la primera infancia establece una segregación...” (Vega Herrera, 2024, p. 7).

Al no confrontarse la lógica segregadora, no sólo se perpetúan las brechas educativas, sino que se profundiza la precarización material de las mayorías, condicionando las formas de convivencia social y alimentando ciclos de violencia estructural. En este sentido, continúa Vega Herrera (2024), “la educación debe ser el mecanismo que favorezca el ascenso social de las clases más desfavorecidas, y por eso las políticas educativas, por más buenas intenciones que profesen, deben reconocer el contexto social en el cual buscan generar impacto” (Vega Herrera, 2024, p. 13), un llamado a trascender el diagnóstico y actuar sobre las raíces estructurales de la inequidad.

Para que en Colombia el derecho a la igualdad ante la ley guarde coherencia con el derecho fundamental a la educación —específicamente en lo que concierne al acceso equitativo a las universidades públicas—, sería imperativo implementar medidas diferenciadoras análogas a las adoptadas en materia de servicios públicos domiciliarios. Como lo estableció la Corte

Constitucional en la Sentencia T-432 de 1992, este tipo de acciones afirmativas resultan indispensables cuando se enfrentan situaciones de desigualdad estructural, pues permiten materializar los principios de equidad y justicia distributiva que exige el Estado Social de Derecho.

Parafraseando y extrapolando la sentencia, podría plantearse que el ordenamiento jurídico sobre la educación debería reconocer las asimetrías sociales y territoriales que afectan a lxs aspirantes, diseñando mecanismos que permitan materializar el principio de igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior. Esto implicaría implementar medidas afirmativas que otorguen prioridad sustantiva a lxs aspirantes a la educación superior pública de los estratos 0, 1, 2 y 3 de la ruralidad o de las periferias urbanas, cuyas familias vivan en condiciones de pobreza. Estas preferencias no constituirían un privilegio, sino un correctivo necesario para compensar activamente las desventajas históricas que enfrentan en el ejercicio real de su derecho fundamental a la educación.

En el contexto colombiano, bajo el entendido de la normativa igualadora, se profundiza la desigualdad estructural. Paradójicamente, mientras todos los estratos sociales —incluidos los más vulnerables— contribuyen con el sistema a través del pago de impuestos y otros mecanismos de financiación pública, los beneficios del acceso a la educación superior terminan concentrándose en una minoría privilegiada. Esta contradicción obliga a preguntarse: ¿quiénes son lxs verdaderxs beneficiarixs del sistema de universidades públicas? La realidad muestra que para lxs jóvenes postbachilleres provenientes de hogares en situación de pobreza y territorios marginados, acceder a este derecho fundamental se convierte en una auténtica hazaña, evidenciando cómo el sistema reproduce —en lugar de corregir— las jerarquías sociales existentes.

Reivindicar el acceso a la educación superior constituye un imperativo ético-político para sociedades históricamente marcadas por la opresión y es imprescindible en la búsqueda de acciones encaminadas a la transformación sociocultural y política, pues “la garantía de una ciudadanía plena y participativa involucra la realización de una trayectoria educativa” (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [CLADE] & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2014, p. 3). Esta lucha requiere un doble movimiento: por un lado, la problematización crítica de las estructuras de injusticia social (demostrando su carácter reversible) y, por otro, la concientización colectiva impulsada desde las bases sociales y los procesos organizativos que promueven las movilizaciones en torno a la educación.

Precisamente para materializar estos ideales, a lo largo de ocho años⁵ el Colectivo de Trabajo Pachakuti desarrolló procesos de acompañamiento formativos dirigidos a jóvenes aspirantes a la educación superior en la subregión antioqueña del Valle de Aburrá, habitantes de las periferias urbanas y rurales que enfrentaban condiciones histórico-económicas y socioculturales que les excluían sistemáticamente del disfrute de los derechos sociales que el Estado debe garantizar. Como lo expone la RED-DESC, “la educación es en sí misma un derecho emancipador y uno de los instrumentos más potentes que permite que los niños y los adultos marginados económica y socialmente puedan salir de la pobreza y participar plenamente en la sociedad” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2025, p. 2).

1.4 Resistencia desde las bases: el Preuniversitario Popular Barriada

En busca de un sueño se acerca este joven,
en busca de un sueño, van generaciones.

Silvio Rodríguez (1998)

Según la experiencia de Pachakuti, cuyo proyecto principal fue el *Preuniversitario Popular Barriada*, un hecho concreto entre las poblaciones acompañadas es que muy pocas personas proyectaban ingresar a la educación superior. Esto es resultado directo del impacto de las condicionantes sociales, particularmente la variable económica, que se erige como el factor más determinante al momento de descartar la posibilidad de acceder a la universidad pública. Dentro de esa minoría que aún aspira a la educación superior, se enfrentan luego al obstáculo decisivo de la prueba de admisión, que —como se señaló anteriormente— opera como un filtro social o cedazo que excluye los proyectos de vida de la inmensa mayoría de aspirantes. Es precisamente en esta encrucijada donde comienza la verdadera lucha por el derecho a la educación, y donde se revela la importancia estratégica de un preuniversitario con enfoque popular.

⁵ El Colectivo de Trabajo Pachakuti nació en el año 2008 en el marco de las acciones conmemorativas por la vida y las luchas de Martín Hernández Gaviria, egresado de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, compañero, amigo, líder estudiantil y activista comunitario, asesinado el 14 de enero de ese año por estructuras paramilitares del barrio Castilla. El Pachakuti desarrolló actividades por más de ocho años. No obstante, este ejercicio investigativo reflexiona alrededor de ese periodo de tiempo, por razones probablemente caprichosas.

Al caracterizar las luchas de la población acompañada por el Preuniversitario Popular Barriada entre 2008 y 2016 —particularmente hijxs de las clases trabajadoras en edades preuniversitarias—, se identificaba un primer desafío: hacer concebir la universidad pública como posibilidad real para lxs jóvenes de las periferias del Valle de Aburrá, cuyas condiciones histórico-económicas y socioculturales niegan sistemáticamente esta proyección vital. Aquí, el simple acto de aspirar ya constituía una lucha con las estructuras de exclusión.

El segundo desafío consistía en acompañar la persistencia de quienes decidieran presentar las pruebas de admisión, fortaleciendo su preparación académica y política para enfrentar estos filtros institucionales. Para lograrlo, el Colectivo de Trabajo Pachakuti implementó acciones formativas semanales, en jornadas de ocho horas, que permitieron a lxs postbachilleres de sectores empobrecidos desarrollar herramientas para superar la barrera escrita de acceso, transformando cada sesión en un acto de resistencia pedagógica.

Un tercer espacio de lucha emergía dentro del escenario universitario mismo, apoyando a quienes lograron ingresar. Frente a la cultura neoliberal universitaria del "sálvese quien pueda" —que opera como mecanismo de expulsión encubierta—, el Colectivo reconocía que la universidad puede ser tanto espacio de acogida como de padecimiento, según las condiciones materiales de lxs estudiantes. Como señalan lxs dinamizadorxs del preuniversitario, estas dinámicas convierten a la universidad pública en un escenario de opresión clasista donde prevalece la idea de que la educación superior es un “bien de consumo y no un derecho” (de Sousa Santos, 2005, p. 19).

Así las cosas, el Pachakuti desarrollaba una estrategia de acompañamiento integral que trascendía el acceso para enfocarse en la permanencia, mediante la acción conjunta para que otrxs participaran del propio proceso vivido y la formación de sujetos políticos críticos, generando novedosas formas de organicidad estudiantil basadas en la solidaridad desde abajo y desde adentro, y promoviendo la consolidación de proyectos de vida ético-políticos, donde el estudiantado se asuma como sujeto crítico y reflexivo que apuesta por un enfoque formativo permanente de defensa de lo público y del bien común.

El Pachakuti encarnó así la paradoja de los proyectos contrahegemónicos: desde los márgenes del sistema, construyó alternativas concretas de permanencia estudiantil, defensa de lo público y organización popular, demostrando que otra universidad es posible cuando la solidaridad vence al individualismo institucionalizado.

2 El Preuniversitario Popular Barriada, del Colectivo de Trabajo Pachakuti, y la lucha por el acceso a la universidad pública

¿Qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de consumo y humo?
¿Vértigo? ¿Asaltos? ¿Discotecas?
También les queda discutir con dios
tanto si existe como si no existe
tender manos que ayudan / abrir puertas
entre el corazón propio y el ajeno /
sobre todo les queda hacer futuro
a pesar de los ruines del pasado
y los sabios granujas del presente.
Mario Benedetti (1984)

2.1 Contexto de los preuniversitarios con enfoque popular en la primera década del siglo XXI

Los preuniversitarios populares, procesos organizativos constituidos en perspectiva de movilización y transformación social, responden a las dinámicas de tensión que se presentan en los escenarios de las prácticas sociales educativas respecto a lxs sujetxs y las instituciones, así como a las formas políticas que les atraviesan. Dentro de este análisis alrededor de su contexto de acción, se hace importante considerar las necesidades sociales a partir de la triada formada por (1) la vida comunitaria, (2) las voluntades políticas institucionales y (3) las posibilidades organizativas de lxs sujetxs.

En la modernidad, y guiada por el racionalismo ilustrado, la población urbana ha concebido las prácticas educativas dentro de los espacios de escolarización e institucionalización como una manera de resolver necesidades sociales en perspectiva de tránsito hacia el anhelo de prosperidad y confort. Siguiendo la idea de progreso imperante, el fenómeno de movilidad social en Latinoamérica, como se le ha llamado al trayecto que conduce de *la clase baja a la clase media*, ha propiciado grandes gestas movilizadoras y reivindicativas hasta lograr que la educación escolarizada y academizada sea un derecho para toda la población.

Durante gran parte del siglo XX en nuestro contexto latinoamericano, en el marco del cumplimiento del pacto social y los tratados universales de los derechos humanos, el aparato estatal ha sido la institución encargada de que dicha garantía ocurra, pero en el modelo neoliberal —

fórmula administrativa de finales del siglo pasado— se ha distorsionado la noción normativa y la tarea del Estado como garante. Así las cosas, lo que se concibió como el derecho a la educación, ganado al calor de luchas en Latinoamérica durante la mayor parte del centenio, se ha convertido en una oportunidad de negocio para inversionistas y ha terminado ofertándose como mercancía, dentro del catálogo de servicios de la sociedad del capital.

Siguiendo las directrices del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), que orientaban la disminución del gasto público para trasladar mayores recursos al pago de la deuda externa, el Gobierno Nacional, en cabeza del presidente César Gaviria Trujillo, aceleró el desarrollo de las reformas neoliberales en Colombia a principios de los años 90. Desde entonces cada aspecto de la vida de los pueblos colombianos ha estado sometida a las leyes del mercado. La salud, la educación y la vivienda dejaron de ser derechos para convertirse en bienes o servicios; y el trabajo, en medio de elevados índices de desempleo, ha resultado ser una suerte pese a la precarización y la flexibilización laboral. Aunado a ello, los procesos de privatización y el desprestigio de lo público se han hecho habituales.

Bajo la concepción de que la institución educativa también puede ser una empresa rentable, se impuso el neoliberalismo pedagógico, en el que el fin de la educación es insertar al alumnx en la sociedad bajo la lógica de producción del capital (Rivero Bottero, 2013), pues predomina la razón económica y el afán de productividad, por lo que las necesidades del contexto económico ganan relevancia en detrimento de las necesidades del contexto social, conduciendo a que el proceso educativo sea selectivo y opere desde la racionalidad instrumental (Ornelas, 2000), a que el acto educador se reduzca “a un producto que se consume según la clase y el lugar del planeta que se habite” (Castillo Guzmán, 2016, p. 5). Soportadas en el argumento de que los sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y de baja calidad y, por lo tanto, que la educación pública ha fracasado, desde los 90’s en Colombia se han venido aplicando políticas que reducen —e incluso eliminan— la responsabilidad del Estado frente a la educación.

Al convertirse en empresas, decía el filósofo norteamericano Noam Chomsky (2014) en una reunión del Sindicato Universitario de Pittsburgh, Estados Unidos, los procesos de enseñanza aprendizaje sufren una fuerte precarización y se reproducen dinámicas autoritarias. La competencia reemplaza a la solidaridad, abundan las prácticas discriminatorias y la estigmatización, y sus estructuras fuertemente jerarquizadas dan lugar a escenarios meramente nominales de reflexión y participación.

En estas empresas educativas, la docencia es sometida a contratos inestables, reducción y jerarquización de la planta docente, mutilación de la autonomía educativa a través de la imposición de contenidos y evaluaciones, de grandes cargas de trabajo (docencia, investigación y extensión) e injustos salarios. Sufren tal saturación de responsabilidades, que no pueden valorar a cada estudiante desde sus particulares fortalezas y necesidades, y orientarle hacia una formación integral. Aunado a ello, la labor educativa de la escuela no se ve complementada por la educación no formal que reciben las infancias y juventudes, y hay una cierta actitud reactiva al cambio, incluso en la docencia, lo cual implica la ausencia de una visión transformadora de la sociedad y, por ende, la posibilidad de compartirlo con el estudiantado en el proceso de enseñanza aprendizaje (Kymlicka, 1996).

Esa tensión entre derecho y servicio termina tramitándose desde las voluntades políticas institucionales, dependiendo de quién esté al mando del Poder Ejecutivo o logre mayorías en el Legislativo (neoliberal, liberal moderado, progresista, social demócrata o alguien de la izquierda clásica). No obstante, las ramas del poder público tienen un margen de maniobra a partir de lo que en la era neoliberal se impone como principio inamovible desde las políticas económicas: no romper la regla fiscal del modelo corporativo occidental al que los Estados latinoamericanos están sometidos.

Desviadas las necesidades sociales reales del reclamo poblacional a los sistemas educativos y su carácter alienante dentro de la ley de mercado corporativizado de la aldea global, y condicionadas las voluntades políticas y las normativas institucionales por el Fondo Monetario Internacional; las posibilidades organizativas de lxs sujetxs se han convertido en la esperanza de cambio, bien sea como escenarios de presión movilizadora que genera tensiones y regula a la institucionalidad en búsqueda de garantías sociales, o bien desde alternativas concretas que le apuestan a la autonomía y la transformación social a partir de la concientización liberadora —enfrentando el daño de los paradigmas que vulneran y oprimen desde el campo educativo—, con o sin formatos institucionales, pero con la convicción de que las prácticas comunitarias desde los territorios periféricos resultan ser autoreparadoras.

Las posibilidades de la educación para la transformación social en perspectiva de justicia social, dignidad humana y bien común, pasa por las disposiciones organizativas de sujetos en los territorios que activan valores ecosociales como la conciencia transitiva, la corresponsabilidad y la promoción de pensamientos críticos, así como prácticas y relaciones de resistencia a los arquetipos

de opresión contemporánea. Desde allí, logran asumir la apropiación social del conocimiento en los procesos autoconstructivos de subjetividad territorializada.

Este ejercicio de contextualización ha conducido al reconocimiento de lo educativo como proceso, o bien de reproducción de las lógicas de opresión, o bien de transformación gestada en las prácticas educativas que tienen lugar en las periferias barriales de la ciudad y en los escenarios de lucha ilustrada y razón crítica en las universidades públicas.

En medio de ello, han cobrado sentidos interrogantes como: ¿qué debe pasar para qué las personas que habitan los barrios populares puedan aspirar y acceder a escenarios universitarios?; en tal propósito, ¿qué parámetros, exigencias y obstáculos afronta el sujeto concreto del barrio? Cada una de estas preguntas nos traslada al escenario de los barrios periféricos en términos del papel, las concepciones y las prácticas sociales de la educación en esos lugares; y la relación de lo académico con las demandas, necesidades y exigencias de dichos pobladores para el logro de una vida autónoma y digna.

Por esta misma vía se ha presentado otra inquietud: ¿por qué los *preuniversitarios populares* han enfocado su hacer desde y hacia la universidad pública? Por ende, hay dos ejes de trabajo que se complementan y giran en torno a la educación y sus contextos, en lógica de comprensión de las complejidades que emergen en los escenarios de la educación escolarizada o no, y las posibilidades del sujeto concreto de los barrios de la periferia y sus luchas por acceder a los bienes públicos.

Al hacer zoom en la experiencia del Preuniversitario Popular Barriada —proceso desarrollado por el Colectivo de Trabajo Pachakuti—, se toma este caso como un referente empírico de las organizaciones sociales con enfoque popular surgidas en las dos primeras décadas del siglo XXI en el Valle de Aburrá. Desde un proyecto educativo con pretensiones de transformación social, Barriada le hace frente a la dificultad de las periferias para acceder a la universidad. A partir de este punto, emerge la inquietud central que guía el análisis: ¿de qué manera el Colectivo de Trabajo Pachakuti, a través de su proyecto Preuniversitario Popular, asumió un proceso organizativo que le permitió proyectar su praxis con el sujeto joven postsecundario de los barrios periféricos, enfocado en el ingreso a la universidad pública?

2.2 Educaciones en contexto

En el proceso de desarrollo social de la humanidad, determinado por la historia y el contexto social y geográfico, las prácticas educativas se realizan con el propósito de reproducción o de transformación. La modernidad ha constituido el sistema educativo como el único escenario posible de la educación, allí se propone la tecnificación del *estatus quo* para mejorar la producción, haciendo de lo crítico un mero dispositivo de cualificación.

En oposición a ese sistema educativo reproductor de ideologías de la dominación, en forma dialéctica se plantea la superación de tal situación desde la educación como transformación social en el devenir de lxs sujetxs y comunidades, a condición de que sean los mismos actores sociales en el territorio quienes se encarguen de generar dinámicas de y en soberanía y autodeterminación.

Esta dualidad conduce a pensar que, para nuestro tiempo, parece superada la idea de una exclusiva educación que el discurso del sentido común ha hecho entender como sistema educativo alrededor de lo formal y lo normativo. Tal superación es producto de la visibilidad que se ha logrado desde otras educaciones y *otras voces* dentro de los propios sistemas educativos, donde ya no hay templos únicos de producción y divulgación de conocimientos, sino multiplicidad de espacios de saberes en situación y circunstancia genuina. Se logra, así, llegar al argumento de *educaciones en contexto*, término plural e incluyente que busca reconocer la diversidad de matices que generan las prácticas sociales en relación con la educación.

Estos asuntos han llevado a que varios sujetos investigadores del campo de las Ciencias Sociales y Humanas, quieran analizar las problemáticas que plantean *otras voces* dentro del propio sistema educativo, como corrientes de pensamiento crítico o de pedagogías críticas, desde donde se han señalado las dificultades de la educación vividas en la mayor parte del territorio latinoamericano, en términos de exclusión social, déficit de acceso o cobertura, poca pertinencia e imposición de necesidades y vacíos desde el modo de producción y sus demandas epocales.

En paralelo, algunxs académicxs de las Ciencias Sociales se han propuesto identificar, caracterizar, cartografiar y sistematizar esas otras educaciones como construcciones en los contextos de la territorialidad, es decir, desde lo periférico de un proceso de prácticas sociales educativas, en un resguardo, en una vereda, en un corregimiento, en un barrio marginal, desde una organización comunitaria o de tendencias alternativas de ruptura con los arquetipos hegemónicos.

En este panorama en la región latinoamericana, los escenarios educativos se plantean como campos de combate ideológico y de construcción epistemológica y práctica, que se han ido generando como respuesta al modelo económico impuesto. Esos acumulados han posibilitado espacios de construcción de subjetividades críticas que disputan y tensionan las relaciones entre saber y poder, bien sea para la conservación, el mantenimiento, la cualificación y la moderación desde el *estatus quo*, o bien para la transformación social de las relaciones de dominación que se presentan en estas sociedades.

Estas subjetividades nacen de las relaciones de dominación en los espacios de socialización directa de la producción, desde la tierra y el territorio, el trabajo y el ingreso, el ámbito afectivo familiar, sociocultural y comunitario, desde escenarios y prácticas educativas instauradas por generaciones anteriores en el poder de las costumbres y saberes, que se constituyeron como conocimientos enraizados con relaciones impositivas o dialogantes, y en el proceso de asimilación o confrontación entre cosmovisiones.

En la dinámica social y la conflictividad en la que cada contexto se ha configurado, emergen subjetividades emancipadoras y emancipadas, constituidas a partir de la posibilidad de problematizar y confrontar el modelo social de relaciones de lxs sujetxs concretos en los propios territorios. En su mayoría, la producción de relaciones se da por fuera del ámbito escolarizado o academizado, en el que se proponen contenidos que terminan siendo accesorios o enajenantes para una sociedad en un proceso avasallante de precarización económica y social.

Es en esta noción de realidad en la que los procesos de las *educaciones en contexto* —entendidas como propuestas no hegemónicas o anti hegemónicas— han generado espacios autónomos de formación, debate y deliberación, escenarios para la organización y la movilización. Desde su perspectiva, la educación tradicional ha sido reproductora de las ideas, discursos y valores de la sociedad conservada para la dominación.

Las educaciones en los territorios, como procesos formativos, van propiciando la construcción de sujetos y subjetividades críticas, capaces de leer la realidad más allá de lo aparente, de resistirse ante el deslumbrante brillo de la sociedad de consumo, de asumir posturas frente a las problemáticas que aquejan a la sociedad, de soñar y participar en construcciones colectivas por la dignidad de la vida.

2.3 Referentes metodológicos en perspectiva epistémica en el proceso de recuperación de la experiencia del Preuniversitario Popular Barriada

El Colectivo de Trabajo Pachakuti, dinamizador del Preuniversitario Popular Barriada, conformado por estudiantes de diferentes universidades del valle de Aburrá, logró consolidar escenarios formativos de concientización, entre los años 2008 a 2016, con la convicción de asumir responsabilidades históricas, éticas y políticas —características de la organización estudiantil de la época—, a partir de brindar herramientas para el razonamiento lógico y la comprensión lectora desde el pensamiento crítico, apoyando la población postsecundaria que aspiraba a la universidad pública en la región.

Tal acumulado de 8 años de encuentros formativos y prácticas educativas autodeterminadas, plantea un ejercicio reflexivo sobre el quehacer transformador de dicho espacio. El conocimiento construido en lógica comprensiva como colectivo, para este segundo capítulo se explicita a partir de la pregunta: ¿bajo qué perspectivas epistémicas se consolidaron las prácticas sociales formativas propiciadas por el Pacha, dentro del Preuniversitario Popular Barriada?

El proceso de comprensión de la acción formativa desde la praxis —como método que articula de manera reflexiva lo coyuntural y lo estructural— exige un análisis de conciencia histórica que se nutre de la recuperación o *autosistematización* de la experiencia, lo que permite elaborar una suerte de balance del acumulado organizativo y reconocer los elementos claves del proceso. Con ello se va fortaleciendo la capacidad para decidir desde sí, desde el propio proyecto formativo.

A partir de esta perspectiva, la búsqueda por la sistematización de la experiencia como método para hacer conciencia del proceso y obtener una metalectura del mismo, toma en cuenta el campo de influencia de los contextos y la concientización de las luchas en las condiciones sociales concretas, además de la valorización desde adentro del trayecto: lo autonómico de dicho proceso en sus propias maneras de hacer y persistir en los propósitos proyectados.

Para el presente texto se sintetiza la sistematización de experiencias como una especial manera de generar conocimiento por parte de los movimientos sociales y organizaciones populares que, por medio del ejercicio de pensar, retroalimentar y reescribir su quehacer, logran reconocer su función de transformación social, desde los saberes de la *praxis transformadora*, como acción

intencionada y reflexiva, en el sentido de la tesis 11 sobre Feuerbach: más que interpretar de diversos modos el mundo, de lo que se trata es de transformarlo (Marx, 2000).

En dicha sintonía, la sistematización de experiencias surge como una más de esas formas de ruptura epistémica, entendida como:

prácticas investigativas que obedecen a intenciones y propósitos, algunos muy específicos como la organización de datos y otros más generales como la reconstrucción de guiones culturales y sociales...distinguiendo dentro de dichas prácticas de sistematización sus usos y sentidos entre el componente epistémico y el componente político: como técnica de investigación y como práctica de emancipación de saberes y concepciones no hegemónicas, validando el saber hecho desde otras epistemes. (Villa Holguín, 2019, p. 550)

En ese sentido, este ejercicio reflexivo, con el propósito especial de la sistematización del Preuniversitario Popular Barriada, se realizó de forma participativa con personas dinamizadoras o facilitadoras que ejercieron algún protagonismo en las distintas etapas del proyecto para, a través del pensamiento y la reflexión crítica, profundizar y compilar su trayecto formativo, desde la concepción reivindicadora del derecho a la educación y la defensa de la educación pública.

A partir de la recuperación de experiencias de sujetos concretos de dicho proyecto con lo educativo en el Valle de Aburrá, se logra reconocer, caracterizar y problematizar la realidad en la que se encuentra la región, en términos del tópico educativo postsecundario y las múltiples condicionantes contextuales, sociales y culturales que hacen que, en medio de las luchas sociales por lo educativo, se piense en la pluralidad de concepciones y maneras de hacer práctico. Ese acumulado de Latinoamérica que se nombra como *prácticas formativas con enfoque popular*.

Al sistematizar el proceso de prácticas educativas del trayecto formativo del Preuniversitario Popular Barriada desde el pensamiento y la acción dialógica, reflexiva y crítica, profundizando y compilando su memoria histórica como comprensión del propio proceso, se puso en juego el enfoque de *praxis formativa* (Freire, 2005), en diálogo con la filosofía latinoamericana emancipadora (Dussel, 1974), desde la noción de *praxis* como reflexión de las prácticas políticas (Masi, 2008) y como metalectura (Salcedo, 2009) de la experiencia de transformación colectiva que se va dando en devenir, en el ritmo experiencial mientras leemos nuestro mundo (Freire, 2005).

En ese reto de compilar los conocimientos generados en los propios trayectos, como procesos de *auto-sistematización de la experiencia* (Villa Holguín, La sistematización de experiencias, una estrategia de la investigación anti-hegemónica, 2019) y con propósitos de generar *ruptura epistémica* (Bourdieu et al., 2008) a la objetividad historiográfica (Salcido Macías, 2008) y a la razón teórica (Retamozo, 2015), se concatenan desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días, elementos conceptuales y categorías de investigación de vertientes académicas como la sociología comprometida (Torres Restrepo, 1961), la sociología crítica (Althusser, 1974), la memoria histórica (Marañón Rodríguez, 2011), la memoria colectiva (Halbwachs, 2004), la conciencia histórica (Zemelman, 2010), la investigación para la transformación (Fals Borda, Ciencia propia y colonialismo intelectual, 1971), la lectura como incitación del pensamiento crítico (Zuleta, 2005) y la configuración de espacios de subjetividad crítica (Cascante Fernández, 2013).

Es así, como este esfuerzo sistematizador se acerca, a través de una serie de instrumentos y herramientas de análisis, a la identificación de puntos de quiebre internos al proceso Preuniversitario Popular Barriada, posibilitando la lectura de coyunturas y problemáticas enfrentadas como sujetos sociales críticos. Ambos ejercicios, desde la pregunta por la pertinencia del quehacer del Colectivo y sus posibilidades en la exigencia del contexto histórico territorial, logrando dar cuenta de cómo deviene lo político en la consideración de un propio proyecto organizativo, formador de sujetos críticos, en el camino de la superación de problemas objetivos de nuestra región, como lo es el acceso al sistema educativo universitario por parte de la población juvenil urbano-marginal o periférica.

2.4 Condiciones sociales a resistir en Colombia, desde las educaciones con enfoque de lo popular

Desde la década de 1970 hasta hoy, en América Latina comenzaron a gestarse inquietudes profundas acerca del papel de la Sociología y de las demás disciplinas humanistas en la comprensión de los fenómenos sociales. Estas preguntas se centraron, sobre todo, en la capacidad de tales estudios para explicar —e incluso contribuir al trámite— de dichos fenómenos, al revelar los mecanismos políticos que sostienen y reproducen los sistemas de dominación en la sociedad moderna. Se abrió así un horizonte interpretativo que buscaba iluminar las realidades particulares en las que cada sujeto está inmerso.

En Latinoamérica, la comprensión de una gran cantidad de fenómenos sociales ha pasado por entender los procesos de marginalidad y exclusión de los derechos fundamentales que vive la mayor parte de la población. Al poner la mirada en tal situación, podría decirse que esta, es una especie de incubadora de numerosas relaciones de dominación: de clase (Vega Cantor, 2007), de género (Gargallo, 2012), étnico-raciales (Mariátegui, 1918) o interseccionales entre estas (Viveros Vigoya, 2016).

En este ámbito, y particularmente en Colombia, la categoría de *desigualdad social* ha sido un eje recurrente en las perspectivas que buscan problematizar la realidad. Desde una lectura marxista, la desigualdad se comprende como consecuencia de la acumulación de capital basada en un desequilibrio estructural en la distribución de la riqueza: el trabajo de las mayorías se convierte en un fenómeno de acumulación para unos pocos. Esta concentración deviene motor de las luchas sociales que buscan que la riqueza, mediada por el Estado moderno, garantice derechos y asegure un acceso equitativo a los recursos y bienes socioculturales.

La desigualdad, entendida como una condición multicausal en América Latina, sigue siendo difícil de abarcar en toda su complejidad interseccional. Aun así, la sociología comprometida la reconoce como un factor estructural que deteriora las condiciones de vida de amplios sectores de la población (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2017)

En este escenario de desigualdad, comprender a fondo los problemas educativos desde una sociología comprometida implica adentrarse en las conflictividades generadas por la negación de garantías sociales que atraviesa a América Latina, y de manera particularmente aguda a Colombia. El fenómeno de la concentración de la riqueza —entendida como control sobre los medios y modos de producción, desde los suelos productivos hasta las herramientas para transformar la cultura material— repercute en todas las relaciones sociales. Sin embargo, su impacto es especialmente severo en las poblaciones históricamente más excluidas: comunidades étnicas, campesinado rural y urbano, mujeres, infancias y juventudes marginales. Estos grupos encarnan, además, otras sintomatologías sociales que revelan la profundidad del problema.

Algunos estudios sobre la desigualdad en Colombia, enfocados en los obstáculos existentes para acceder a los bienes sociales y culturales a partir de la segregación y la exclusión social, nombran el fenómeno como *deprivación cultural*, entendiendo este concepto como el detrimento provocado en las posibilidades educativas de la población, un factor preponderante en la

reproducción de los círculos de la miseria y la ignorancia que se da sistemáticamente para la mayor parte de la población, especialmente en zonas rurales periféricas y urbano-marginales.

Históricamente, al examinar las políticas sociales en Colombia, se ha evidenciado la falta de enfoques verdaderamente integrales e incluyentes, así como la debilidad de la institucionalidad encargada de ejecutarlas. Los programas locales que proclaman promover la igualdad de oportunidades y la inclusión económica suelen fracasar en su implementación, pues operan bajo lógicas clientelares. En ese entramado, los liderazgos políticos tradicionales terminan orientando el rumbo de las instituciones, lo que convierte al aparato estatal en un mecanismo incapaz de atender de manera efectiva las dificultades económicas y sociales del país, salvo cuando dichas acciones resultan funcionales al empresarismo contratista que vive del propio proyecto estatal.

En América Latina y en Colombia, la pobreza no puede explicarse por una supuesta escasez de recursos naturales o culturales. Este déficit social surge de la desigualdad como condición estructural, alimentada tanto por el funcionamiento político del aparato estatal como por la inadecuada ejecución de las políticas sociales. Así, los recursos públicos terminan concentrados en intereses particulares de acumulación que se valen de una regulación institucional débil. La corrupción —síntoma visible de esa estructura— impacta de manera directa el bienestar de las comunidades: la fuga de recursos destinados a programas sociales y de desarrollo limita la posibilidad de garantizar condiciones adecuadas de cobertura y calidad en la educación básica, media y universitaria.

La concentración de la riqueza —ya sea por la acumulación de capital o por apropiación de recursos públicos— condiciona de manera directa las posibilidades de transformación desde la educación pública. Esta, en teoría, debería ser la vía para acceder a otros derechos que permitan satisfacer necesidades básicas, garantizar protecciones sociales y, en últimas, pensar la vida desde la dignidad y la justicia. Sin embargo, la educación pública hoy no promueve la movilidad social: por el contrario, tiende a reproducir las desigualdades preexistentes. Se ha erosionado la confianza en el sistema educativo como parte esencial del pacto social occidental y de su promesa de reducir brechas económicas, contener conflictos políticos y ampliar el acceso a la justicia social.

Ese poder de dominación, cruzado o imbricado, estructura las relaciones sociales vitales de lxs sujetxs en la sociedad latinoamericana, lo que ha implicado la manifestación del descontento multitudinario en variadas formas de lucha, matizadas políticamente en los contextos socio-

culturales desde proyectos insurreccionales (Fals Borda, 2008) y movilizaciones sociales a lo largo de la historia de la región.

En particular, el enfoque de lo popular (Villa Holguín, 2011), en los últimos 60 años, estuvo animado por la teología (Gutiérrez, 1971), la psicología (Martín-Baró, 1998), la filosofía (Dussel, 1974) y la sociología (Torres Restrepo, 1961), todas con el complemento *de la liberación*, además de la comunicación alternativa (Martín Barbero, 1987) y la Investigación Acción Participativa (Fals Borda, y otros, 1991); dando cuenta de un momento histórico de cambio y transformación de las relaciones del sujeto con el conocimiento, que han logrado construir un paradigma de pensamiento emancipador (Torres Carrillo, 2009) y un conjunto de prácticas sociales de educación en contextos no escolarizados, intencionalmente dirigidas a la transformación de las estructuras injustas y orientadas desde visiones de futuro alternativas a los modelos hegemónicos (Gramsci, 2022). Como una especie de pedagogías críticas a las cuestiones de opresión y de marginalidad (Giroux, 2005).

3 ¿Cómo se resiste a la desigualdad desde el enfoque de lo popular?

Desde la perspectiva del enfoque popular, el mantenimiento de las desigualdades sociales, es el condicionamiento con el que operan las estructurantes micro-lógicas y macro-lógicas de las relaciones sociales de opresión o dominación. Las diferentes formas de dominación, han generado colectividades o movilizaciones por opresión, esto ha resultado en una división entre diferentes grupos políticos de opinión específica, lo que dificulta la adopción de soluciones efectivas a los desafíos sociales y económicos.

Así como en Latinoamérica existe un sin número de problemáticas sociales de dominación estructurantes de una matriz de sociedad que se sintomatiza en casos coyunturales, a lo largo y ancho de la subregión, existe una gran cantidad de prácticas sociales de transformación de dichas dominaciones en búsqueda de ser praxis emancipadoras y que en perspectiva Gransciana de amplitud de la categoría “contra-hegemonía”, se podrían recoger como enfoque popular, pues fomentan el diálogo transfronterizo y el compromiso político y social con el conocer y la formación de conciencia de sí, en el reconocimiento de los conflictos sociales y la búsqueda de trámite a las asimetrías de las relaciones de poder y su rol de conservación del estatus quo, negador de las necesidades de transformación en perspectiva de derechos humanos.

Desde un matiz de compromiso, dentro de esas prácticas sociales de transformación con enfoque popular, ha sido clave implementar medidas de trámite y solución auto-gestionadas a nivel comunitario, como alternativas formativas, desde el fomento del principio político de participación, como aporte inicial para que lxs sujetxs sociales y comunidades marginadas puedan mantenerse conectadas con la conciencia transitiva respecto de su realidad (Freire, 2005) y las oportunidades de acceder a los derechos y garantías sociales.

Los cambios sociales o políticos en lógica de superación de las dominaciones en América Latina, en principio fueron expresados en movilizaciones populares, cada vez más originales y activas, generándose así, nuevos escenarios políticos, como sociedad civil o masa crítica movilizadas, ejerciendo una fuerte presión a los gobiernos de turno, creando la coyuntura que va redefiniendo el escenario político en la región. El enfoque de lo popular, contribuye como conciencia crítica en la historización de lxs sujetxs colectivos, con nuevos elementos, que van a influir profundamente en la dinámica económica, política, cultural y social inmediata, pero también en el mediano y largo plazo.

3.1 La recuperación de experiencias y los entornos para pensar y generar conocimiento social desde prácticas educativas emancipadoras

El estudio sociológico que surge de la recuperación o sistematización de experiencias ofrece un aporte cualitativo decisivo. Desde allí se nutre el compromiso organizativo de reflexión-acción, anclado en el sujeto concreto y en las realidades críticas y complejas que atraviesan diversas poblaciones en la subregión latinoamericana. En ese entramado, los trayectos vitales de estas comunidades gravitan hacia la búsqueda de transformaciones significativas que permitan disputar *mejores conflictos* en el camino hacia *mejores sociedades* (Zuleta, 2005).

A la pregunta por el papel que juega el científico o profesional de las ciencias sociales en las posibilidades concretas de transformación de la realidad, en la subregión latinoamericana, se ha planteado la perspectiva epistémica del *compromiso* como la decisión por el reconocimiento y la producción de conocimientos que sean eficaces para las comunidades, en el sentido de que las preocupaciones intelectuales se centren en la superación de problemáticas desde las realidades concretas como sujetos sociales (Fals Borda, 1971).

La reflexión comprometida, entendida como una perspectiva sociológica latinoamericanista y como un estudio analítico de concepciones y desarrollos aplicables a las problemáticas sociales, consigue articular teoría y práctica. En esa articulación reconoce y valida la producción de conocimiento que emerge de los procesos orientados a superar las vulneraciones que atraviesan a las comunidades. En ese sentido, el llamado de Camilo Torres Restrepo a lxs sujetxs universitarios —a validar el acto de conocer siendo coherentes con las transformaciones que aquel conocimiento exige (Torres Restrepo, 1961)— se enlaza con la invitación de Orlando Fals Borda a asumir el compromiso social del saber. Para Fals Borda, dicho compromiso implica:

la acción o la actitud del intelectual que, al tomar conciencia de su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su pensamiento o su arte al servicio de una causa (Fals Borda, 2019, p. 78).

Como procesos emergentes de la modernidad —siguiendo la línea temporal europea—, diversos movimientos sociales latinoamericanos han entendido la academia como un espacio privilegiado de lucha, haciendo un uso crítico de la producción impulsada por la intelectualidad comprometida. En las últimas tres décadas, el panorama reciente muestra cómo un número

significativo de organizaciones y colectivos universitarios han acompañado y dinamizado las movilizaciones populares en la región. Hoy estos procesos caminan en paralelo a las raíces históricas, resignificando los ideales de la modernidad desde el autonomismo de la ancestralidad y la identidad territorializada. Desde allí problematizan las relaciones de dominación heredadas del racionalismo moderno y, en su devenir, construyen distancias anticoloniales frente a la idea eurocéntrica y occidentalista de progreso.

Estos ejercicios de investigación social comprometida, anclados en una praxis sociológica, responden a un enfoque participativo: son los actores sociales concretos —en sus relaciones y condiciones— quienes protagonizan la concientización y la problematización de su realidad, avanzando hacia procesos de comprensión y transformación. Tal proceder académico se ha constituido en una clave para ejercer la contrahegemonía, en la medida en que la ciencia se articula con el saber elaborado junto a las comunidades y con la práctica cotidiana de los grupos humanos.

Hoy, las organizaciones populares en Colombia, de la mano de la academia pública, han logrado resignificar ideas políticas mediante lo formativo, recuperando la ética de lo público como horizonte. Este movimiento se orienta a superar las condiciones del mundo urbano-marginal y del ámbito rural-periférico, inspirándose tanto en la crítica a la economía política como en el humanismo del siglo XX, forjado en las luchas por los derechos humanos y las contingencias democráticas que acompañaron la consolidación del Estado social de derechos y libertades.

La metódica de la recuperación o sistematización de la experiencia, como vertiente cualitativa de una investigación no hegemónica, permite esclarecer los vínculos y complementariedades entre el saber genuino construido en los territorios y el conocimiento académico que surge del acercamiento crítico y comprometido a los acumulados de los procesos sociales. Estos procesos han decidido visibilizar aquello que han enfrentado, transformado y reafirmado mediante acciones conjuntas, movilizadoras y reivindicativas, al ocuparse de problemáticas que condicionan el acceso de las poblaciones a sus derechos con dignidad y justicia en la región.

3.2 Prácticas educativas con enfoque popular en Latinoamérica

Visibilizar el papel preponderante de la educación en el ideal de sociedades igualitarias — y reivindicar la humanización como un proyecto alternativo en medio del empobrecimiento humanista que marca nuestro presente— implica, para ciertas subjetividades críticas desde las ciencias sociales, asumir el llamado histórico que les corresponde. Este compromiso se expresa en la producción de investigación y en prácticas formativas que favorezcan la concientización orientada a la acción y al cambio.

En los escenarios organizativos con enfoque popular, el acto educativo se configura como una estrategia para la concientización y para la proyección transformadora del pensamiento comunitario, pensamiento que suele estar mediado por intereses de dominación. Lxs sujetxs de la educación, al reconocer que su capacidad reflexiva puede convertirse en instrumento para enfrentar las presiones que les oprimen, buscan comprender las razones históricas y las condiciones sociales que atraviesan sus vidas, así como las posibilidades concretas de optar y decidir modos de actuación en el mundo, de manera conjunta y solidaria.

Los procesos educativos orientados a la transformación, impulsados por múltiples organizaciones estudiantiles y comunitarias en América Latina, han dejado un legado valioso de herramientas para la valoración autocrítica y la sistematización de las propias experiencias. Con el tiempo, estos ejercicios han mutado hacia una metódica de reconocimiento sustentada en la construcción ético-política de la *praxis transformadora*: una forma de pensamiento y acción dialógica, reflexiva y crítica.

La reivindicación del derecho a la educación y la defensa de la educación pública en América Latina se han constituido, en sí mismas, en fuentes de investigación y producción de conocimiento desde enfoques participativos. Diversos procesos organizativos y comunitarios muestran, a través de sus indagaciones, cómo lxs sujetxs implicados se van haciendo conscientes de su propio mundo (Freire, 2005). Desde allí, la educación comienza a reconocerse como una experiencia de transformación vital que entraña un proceso de lucha, singular y colectivo a la vez.

3.3 Praxis del Colectivo de Trabajo Pachakuti

En apartados anteriores de este trabajo se ha señalado cómo, en la lucha política desde abajo por el acceso a la educación superior y en defensa de la educación pública, algunas personas del estudiantado universitario se constituyeron como colectivo y generaron una alternativa preuniversitaria en el año 2008. Esto ocurrió en un contexto de inconformidad con el modelo selectivo que, de manera estructural, restringe el acceso de los sectores marginales a los bienes comunes, especialmente a la universidad pública. Desde allí acompañaron a parte de la población posbachiller de algunos barrios y comunas del Valle de Aburrá en la superación de la prueba de ingreso, mientras se articulaban como colectividad a las movilizaciones en defensa de la educación para el pueblo.

El Preuniversitario Popular Barriada, como parte de esas colectividades de lucha y reivindicación de derechos, se propuso promover el ingreso irrestricto a una educación gratuita, pública y universal. Lo hizo construyendo con la población preuniversitaria un compromiso ético-político con lo social, buscando que el escenario universitario se convirtiera en un espacio accesible para las poblaciones en condición de marginalidad. En esta línea, se retoma que “la educación es el instrumento que «permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades», puesto que garantiza el acceso a mejores condiciones de vida, laborales y económicas” (Bolívar, 2011, p. 198).

El Colectivo Pachakuti, de la mano de estudiantes universitarios, promovió la conciencia de clase en los procesos de transformación de la realidad social a través de la formación desde un enfoque popular con las poblaciones empobrecidas. El Preuniversitario Popular Barriada, particularmente, se centró en preparar técnica y metodológicamente a los grupos poblacionales posbachiller, a quienes las desigualdades estructurales les han negado proyectar la opción de ingresar a la universidad pública.

Valga decir que las colectividades preuniversitarias se han convertido en cursos de nivelación para quienes aspiran a la universidad pública, o al menos en un espacio de mediación frente al divorcio entre la educación básica y la universitaria. Así, tiene vigencia la reflexión propuesta por la pedagoga Rosa María Torres, quien señala que debido a que la escuela regular no explica, es necesaria una red escolar paralela para resolver los problemas que las primeras no resuelven (Torres, 2000).

Es inminente propiciar el diálogo entre las instancias encargadas de la educación básica y la superior, con el fin de generar herramientas de política educativa que permitan desarrollar las competencias y conocimientos necesarios para producir cambios en todos los niveles del sistema educativo. Tal articulación evitaría la frustración que el examen impone a los grupos sociales que desean ingresar a la formación superior, pero a quienes se les niega el cupo, generando descontento social en la mayor parte de la población y aumentando los índices de marginalidad.

Para revertir las diferencias y nivelar a los estudiantes —compensando las debilidades del obsoleto sistema educativo colombiano—, y dado que diversas mediciones de resultados identifican grandes brechas en los logros cognitivos esperados, es necesario entender que el funcionamiento de la educación básica debe pensarse en términos estructurales, como condición para garantizar trayectorias académicas duraderas.

A través del Preuniversitario Popular Barriada se generó una posibilidad de acceso, no solo a un proceso de nivelación académica, sino también política en términos de la construcción de conciencia sobre las problemáticas que afectan a la sociedad. Esto se realizó con el ánimo de sumar a la movilización social orientada a revertir la desigualdad que restringe y excluye a numerosas personas posbachilleres que presentan la prueba de ingreso.

En este trayecto emergen aspectos relevantes en la recuperación de la experiencia. Entre ellos, las preguntas: ¿qué hay detrás de un colectivo universitario que logra motivar a jóvenes de sectores periféricos para estudiar, después del bachillerato, en condiciones adversas y de subsistencia? y ¿cómo se sostiene el ser tutor(a) y acompañante político en las aspiraciones de presentar la prueba de ingreso a la universidad pública?

El Colectivo Pachakuti puede testimoniar numerosos casos de personas que lograron aprobar el examen y, ya dentro de la universidad, persistieron hasta graduarse. Ello demuestra que, desde la solidaridad y la cooperación, es posible superar barreras y obstáculos. Incluso algunas de estas personas, ya siendo estudiantes universitarias, permanecieron en el equipo dinamizador, construyendo su convicción desde el crisol de la praxis, apoyando el trabajo de preparación y facilitación, además de asumir responsabilidades en lo orgánico y lo político del Colectivo.

La responsabilidad de acompañar este proceso exigió preparación continua: lectura, estudio permanente y coordinación entre pares para avanzar en los tópicos y problemas. Este tipo de trabajo se sostiene en la organicidad, el liderazgo, la cooperación, el pensamiento colaborativo y la autocritica entre quienes integran el Colectivo. Es importante señalar que en este esfuerzo titánico

existió una fuerte convicción política y una conciencia transitiva sobre la necesidad de que las personas oprimidas puedan romper el cerco (Freire, 2005). A ello se suma una disciplina de trabajo admirable, que llevó a que algunas personas dedicaran con rigor sus fines de semana durante ocho meses al año, por más de ocho años consecutivos.

También fue esencial la disposición de las personas de las barriadas participantes, cuyas expectativas de cambio y esperanza nutrieron, encuentro tras encuentro, a quienes se implicaron en el proceso formativo técnico-metodológico y político. Esta iniciativa transformó la perspectiva sobre la educación, la sociedad y la vida, construyendo una de las pocas opciones para la transformación subjetiva y colectiva en los trayectos vitales familiares y comunitarios.

Al posibilitar encuentros para el diálogo, la reflexión y la dignificación de la lucha por el ingreso a la universidad pública como reivindicación de derechos, el Colectivo Pachakuti afrontó de manera decidida la conflictividad generada por la exclusión social, visible en las múltiples situaciones comunes e individuales que viven las poblaciones posbachilleres cuando buscan promover cambios desde lo social y lo político mediante la educación.

El Pacha, en medio del trabajo organizativo y movilizador, tomó conciencia de que los espacios académicos y educativos han sido colonizados y dominados por la lógica sistémica imperante. Se planteó que tal condición de dominación puede romperse a través de las relaciones entre sujetos universitarios y territorios barriales.

Es en la movilización social donde las organizaciones fortalecen su convicción de lucha y acción conjunta por la defensa de los bienes comunes, especialmente los recursos y espacios para las universidades públicas. Así, Pachakuti, siendo clase en sí y para sí (Marx & Engels, 2021), se articuló a la construcción de espacios para la transformación social, promoviendo el cambio de mentalidades en las relaciones entre organizaciones populares, colectivos universitarios, militancias políticas y procesos estudiantiles, orientados por la acción colectiva entre liderazgos universitarios, estudiantiles y comunitarios de diversas organizaciones de la ciudad.

Pachakuti participó activamente en los procesos de lucha de lxs estudiantes universitarios que se manifestaron contra la reforma a la Ley 30 en el año 2011, ley que reglamenta la educación superior en Colombia. Allí la lucha se dinamizó bajo la lógica de la ampliación del Estado social de derecho, articulada en la Mesa Amplia Nacional Estudiantil [MANE]. Este tipo de escenarios políticos de concertación consolidó el reclamo de las bases para que los administradores

institucionales se comprometieran a concertar con las comunidades educativas soluciones a sus necesidades y problemáticas.

Las movilizaciones estudiantiles exigían al Estado la reforma de la Ley 30 de 1992 para propiciar, focalizar y garantizar la educación superior con universalidad y gratuidad. En estas agendas de lucha es relevante destacar la preocupación por el acceso y la permanencia de lxs sujetxs de sectores empobrecidos, evitando la deserción derivada de las condiciones de subsistencia. Cuando ingresa “la población marginada”, lo hace con su realidad de vida, donde estudiar implica trabajar. La vida universitaria condiciona un estilo de vida y, con ello, emergen otras luchas, como la de los “dobles esfuerzos”, la existencia de estudiantes madres cabeza de hogar, estudiantes trabajadores y, dentro de ellos, quienes pertenecen al sector informal.

Estas subjetividades sociales y políticas de la organización estudiantil nutrieron las luchas por el ingreso y la permanencia en la universidad, apelando nuevamente a la necesidad de formar sujetos, ya que la educación superior es un derecho y, por tanto, debe priorizarse mediante políticas estatales de bienestar. Solo así se supera el proceder normalizante que individualiza la responsabilidad, propio de la sociedad de bienes y servicios que ha cosificado al estudiantado como cliente, usuario o beneficiario, ocultando la dinámica neoliberal global que reduce las obligaciones sociales del Estado.

Esto conduce a otra problemática: la necesidad de formar sujetos no sólo para la instrumentalización funcionalista que exige el mercado, sino para alternativas que reduzcan la brecha de desigualdad. En sintonía con Alcántara y su crítica al neoliberalismo:

desde esta perspectiva, la distribución de la educación superior retomaría su carácter elitista de antaño bajo una forma encubierta, utilizando precisamente al discurso del derecho como modo de legitimación de prácticas individualistas y meritocráticas que tienden a reforzar la desigualdad (Alcántara Santuario & Villa Lever, 2014, p. 5).

Las transformaciones sociales profundas que dignifican la vida, pasan por recuperar lo público mediante acciones directas y prácticas concretas. Las colectividades preuniversitarias tenían allí un papel: recuperar lo público —sin idealizarlo— como primer paso para transformar las condiciones sociales, y avanzar en la discusión sobre lo público visto desde el sujeto del enfoque

popular en el mundo universitario, buscando superar el dogmatismo y la romantización de las luchas dentro del movimiento estudiantil.

Para Pachakuti era claro que apoyar el ingreso a la universidad significaba dotar a quienes ingresaban de elementos de comprensión para sumar a la lucha. Pero desde una noción problematizada de lucha de clases, orientada hacia luchas interseccionales que no normalizaran la violencia o el abuso contra las mujeres, ni excluyeran o discriminaran las diversidades sexuales y de género.

En el trabajo con la población, y buscando vencer las barreras del examen de admisión, el proceso preuniversitario se interrogó por la conexión entre la información recibida en la educación básica y las exigencias de las pruebas de ingreso a la universidad pública. También indagó por los grados de dificultad manifestados en los resultados anteriores para ajustar la preparación a los tipos de preguntas requeridas.

Las personas aspirantes enfrentan desafíos y condiciones sumamente desiguales en su tránsito académico básico. El Preuniversitario Barriada, en su quehacer formativo técnico y metodológico, identificó las brechas académicas a revertir a partir de las diferencias y particularidades de los trayectos educativos de sus participantes. De esta manera, planteó una propuesta de “nivelación”, como un proceso de compensación de las debilidades derivadas del sistema educativo básico.

En esta indagación, a modo de prediagnóstico, se caracterizó una población con dificultades recurrentes para aprobar el examen. De este ejercicio emergieron categorías analíticas relacionadas con aspectos socioeconómicos e histórico-culturales, que permitieron formular la siguiente pregunta problémica en perspectiva sociológica: ¿hasta dónde la prueba estandarizada aplicada a contextos disímiles termina siendo un dispositivo segregador y clasista?

De este planteamiento surgieron ideas de acción conjunta y movilización para que personas de barrios como La Cruz, Bello Oriente, Manrique Raizal y La Honda pudieran “soñar con la universidad”, tal como lo imaginó el líder estudiantil Martín Hernández Gaviria. Así nacieron los preuniversitarios vinculados a la barriada como horizonte de posibilidades y apuestas desde el trabajo de sensibilización y acompañamiento. En los antecedentes del Colectivo Pachakuti se registran iniciativas como “Amigos y amigas de La Honda”, talleres políticos y académicos como “Desde el barrio hacia la universidad” y el “Preuniversitario Popular Barriada”, desarrollados en las zonas nororiental y centro-oriental de Medellín.

En la interacción con el mundo barrial-comunitario, el Pacha amplió su perspectiva más allá de un preuniversitario, reconociendo el potencial de aprendizaje político generado al compartir con otras iniciativas que apostaban por transformar condiciones estructurales o que postulaban la transformación social como horizonte de lucha desde enfoques formativos de reivindicación latinoamericanista.

En este camino aparece la educación popular como horizonte central. La colectividad universitaria ya contaba con principios heredados del movimiento estudiantil, como la autogestión y la solidaridad, terreno fértil para cultivar prácticas formativas con enfoque popular. El paso siguiente fue consolidar un proyecto de educación liberadora desde las circunstancias, capacidades y propósitos del colectivo. Allí fue clave obtener herramientas metodológicas para la lectura de la realidad “desde adentro y desde abajo”, junto a la población participante, considerando sus singularidades y la subjetividad que se construye desde lo formativo.

En un primer momento, el preuniversitario se interesó en acompañar a aspirantes al ingreso universitario. Pero, en el trabajo con la población, el colectivo consolidó herramientas para activar saberes, a partir del trabajo con las capacidades cognitivas y valorativas de las personas participantes. Esto implicó recuperar las memorias, saberes y prácticas de la educación popular y comunitaria desde el territorio, como propuesta de reconfiguración de los relacionamientos sociales y validando el diálogo desde una perspectiva constructivista.

La acción política y pedagógica del Preuniversitario Barriada, potenciada por miradas críticas y por lecturas comprometidas con el pensamiento emancipador, y resignificada desde el enfoque popular, construyó una propuesta de acción-transformación en la que lxs sujetxs participantes lograron reconocer sus realidades y sus necesidades más sentidas. El trabajo educativo se consolidó como una oportunidad imprescindible para pensar cambios sociales en las barriadas.

Según la reflexión de la experiencia, el preuniversitario constituye inicialmente una etapa de acogida que conduce a otros escenarios. Allí se busca, entre otros aspectos políticos, que quienes ingresen a las universidades públicas a través de un colectivo con enfoque popular lo hagan con elementos orgánicos, críticos y de conciencia de clase, fortaleciendo así la organización estudiantil de defensa de la educación pública.

En los primeros años se intentó mantener la dinámica en paralelo, hasta lograr compactar propósitos como promover la posibilidad de acceso a la educación superior sin abandonar el

vínculo político y movilizador. La colectividad Pachakuti caminó hacia la claridad de que estos propósitos solo serían posibles cuando los ejercicios técnicos y metodológicos exigidos por la prueba estandarizada se desarrollaran desde prácticas formativas dialógicas y constructivas.

Así surgió otra pregunta epistémico-metodológica para afinar el pensamiento pedagógico y formativo: ¿cómo prepara el proyecto preuniversitario a la población participante para acceder a la universidad pública desde prácticas formativas y dialógicas que promuevan la emancipación de lxs sujetxs y las transformaciones sociales en los contextos periféricos?

Este interrogante fue respondiéndose a partir de la praxis de transformación de quienes dinamizaban el preuniversitario. En la medida en que modificaban sus prácticas y relacionamientos en los encuentros formativos, acumulaban conciencia y sumaban aspectos ético-políticos del pensamiento crítico, considerando condiciones generacionales y de género como claves para comprender la participación y la dinamización del proceso, desde cómo llega y desde dónde enuncia cada persona facilitadora.

En el proceso formativo se logró valorar el propio trayecto como subjetividad política, generando reflexión para develar la propia opresión (Freire, 2005) y las potencialidades del sujeto, hasta entonces suprimidas, para la toma de decisiones emancipadas. Quien se forma como facilitadorx de un preuniversitario con enfoque popular lo hace desde su praxis en espacios de relación directa, constituyendo un campo de influencia por su liderazgo, empoderamiento y disposición para contribuir al desarrollo del colectivo, colocándose en contacto con los espacios que acompaña desde su experiencia.

La formación desarrollada en los procesos organizativos con enfoque popular, al recorrer diversas rutas de movilización, permitió tensionar las relaciones de dominación y asumir como principio la resistencia a la injusticia. Dado que es en los procesos de socialización y educación donde se materializan las relaciones de injusticia, violencia y exclusión, quien facilita un encuentro formativo debe trabajar en el retorno hacia sí, para la autoreparación y la mediación desde otras acciones y prácticas.

Al comprender el Preuniversitario Barriada desde sus prácticas educativas sociales y comunitarias con enfoque popular, se fue acumulando reflexión pedagógica y consolidando un escenario académico y político como base esencial para la transformación de la conciencia personal y el desarrollo de conocimientos, que a su vez sirven como medios eficaces para la reivindicación de derechos y garantías colectivas en función del bien común.

En el reto de no perder de vista la superación de la prueba estandarizada y, simultáneamente, consolidar una estrategia formativa con enfoque popular, la colectividad fue constituyendo técnicas de trabajo con grupos cada vez más adaptadas a la población barrial-comunitaria. Pachakuti se convirtió así en un proyecto político orientado al fortalecimiento organizativo de lxs sujetxs, tanto en lo singular como en lo colectivo, para la construcción de tejido social transformador desde el escenario universitario.

En la profundización de lo significativo que fue la experiencia de aprendizaje, la construcción de praxis emancipadora permitió proyectar una conciencia histórica del proceso en clave de enfoque popular. Este se centró en el reconocimiento de los contextos y de la formación universitaria como espacio para generar alternativas a las problemáticas de las poblaciones focalizadas. Pedagógicamente, esto implicaba problematizar y concientizar sobre la realidad de injusticia en sus entornos y sobre cómo la colectividad universitaria aportaba a la construcción de ambientes de reflexión mediante acciones formativas.

Desde la colectividad y sus propósitos de transformación comunitaria, el trabajo con los saberes y memorias marginadas de las personas oprimidas —y lo vivenciado en el híbrido de prácticas educativas de la educación básica y media— permitió interferir en sus desempeños académicos para afrontar la prueba, pero también exigió retomar lo sustancial para la vida: las formas de ver y construir mundos, considerando las luchas propias que surgen como sujetos en el hecho educativo.

En esta proyección, la comprensión del proceso Pachakuti desde el conocimiento generado en la experiencia permitió promover la desconcentración y descolonización de los espacios del saber hegemónico, otorgando significados propios al tratamiento de las problemáticas sociales, políticas, culturales y económicas relacionadas con la lucha por el ingreso a la universidad pública.

En la búsqueda política por constituir un preuniversitario popular que estrechara la relación entre la universidad y los territorios urbanos marginados, se posicionó el valor de la indignación y la necesidad del encuentro para construir caminos hacia una sociedad justa, donde la paz y la justicia social sean una realidad y no un anhelo comprimido. Se trata de promover un proyecto político-formativo que dé cabida a la sensibilidad social y a las preocupaciones frente a un mundo decadente e injusto, contribuyendo desde el sujeto a los cambios que dignifican la vida.

La estrategia metodológica y los objetivos del Colectivo de Trabajo Pachakuti, en la lógica de escenarios posibles de problematización y transformación desde su rol de mediación del

aprendizaje —entendido este como la posibilidad de enseñar partiendo de la realidad del educando y del educador— (Mejía Jiménez M. , 2010), permiten hablar de un aprendizaje situado, basado no solo en lo cognitivo, sino también en la comprensión de los contextos y subjetividades del hecho educativo.

Así, se consolidan procesos educativos políticos y pedagógicos con vocación de transformación que se concretan en prácticas y relaciones con justicia y equidad, contribuyendo a la construcción de pensamiento y acción pedagógica desde abajo, como elaboración de los propios procesos de lucha por las garantías sociales. En este sentido:

es allí donde saberes, conocimientos, teorías, son creadas y construidas en esas condiciones y les permite a quienes las elaboran pertenencia e identidad, así como diferencia frente a otras y por lo tanto una posición que le va a permitir actuar en el mundo (Mejía Jiménez & Manjarrés, 2011, p. 152).

3.4 Valoración de la experiencia, retos y perspectivas

Aunque los preuniversitarios con enfoque popular no son suficientemente visibilizados ni reconocidos por la institucionalidad y por ciertos sectores sociales, los grupos poblacionales que han participado en estas experiencias formativas pueden dar testimonio de su papel decisivo en la superación de los obstáculos de acceso a la educación superior. Su legitimidad se expresa, además, en la capacidad de aportar insumos reales al diseño de políticas formativas inclusivas desde abajo.

Bajo la premisa de asumir la educación pública como estrategia de inclusión y oportunidad de transformación social, el Preuniversitario Popular Barriada propuso un horizonte pedagógico fundado en el diálogo entre sujetos universitarios y territorio. Esta apuesta funcionó como una forma de acción afirmativa desde abajo, a través de un proceso especial de acompañamiento y formación técnico-metodológica que enfrentó los efectos de prácticas discriminatorias reproducidas desde la institucionalidad.

La elección del escenario universitario respondió a la convicción de que este espacio puede abrirle a las poblaciones en condición de marginalidad una posibilidad concreta de desarrollar pensamiento crítico, fortalecer la participación política y ejercer la exigibilidad de sus derechos.

En tal sentido, el acceso a la universidad se plantea no como un privilegio individual, sino como una herramienta colectiva para afrontar las problemáticas del territorio.

En el Preuniversitario Popular Barriada, el interés y la participación política se fueron gestando a partir de mecanismos no convencionales de formación, recuperando el entusiasmo y la voluntad de acción de las subjetividades comunitarias, aun en medio de la desafección provocada por la dinámica institucionalizada que obstaculiza la garantía del derecho a la educación superior. A pesar de la lógica competitiva que estructura el sistema administrativo educativo, el equipo tutor de Pachakuti logró contrarrestar la desmotivación barrial mediante prácticas de acogida y acompañamiento formativo sustentadas en pedagogías inclusivas con enfoque popular.

El abordaje pedagógico centrado en el trabajo por grupos de pares tuvo una incidencia profunda en las y los participantes. La solidaridad, la integración y la cooperación se convirtieron en ejes vertebradores de la experiencia, potenciando un aprendizaje que trascendió la preparación para un examen. Para quienes participaron, sus primeras incursiones en la vida política se encarnaron en las horas compartidas en reuniones, estudio y militancia: un aprendizaje liberador y de concientización social.

La facilitación del Preuniversitario, legitimada por el vínculo pedagógico con cada participante, fue consolidando un tejido organizativo y una colectividad crítica. Con el tiempo, esto contribuyó al fortalecimiento de una conciencia de clase y del reconocimiento del papel social del estudiantado universitario, función que el modelo neoliberal ha desdibujado. Pachakuti diseñó estrategias situadas de trabajo organizativo y formativo, atendiendo las particularidades de los territorios y de lxs sujetxs reales que enfrentan la disyuntiva entre permanecer en la exclusión o construir esperanza mediante la exigibilidad de derechos.

Entre sus apuestas, el Preuniversitario creó un espacio formativo crítico, no alineado con la institucionalidad, pero capaz de recurrir estratégicamente a los dispositivos técnico-metodológicos propios de los exámenes oficiales. Esto permitió que la población participante accediera a los marcos de interpretación necesarios para enfrentar dichas pruebas sin renunciar a una postura crítica.

El objetivo de consolidar prácticas formativas y organizativas eficaces para poblaciones de los sectores periféricos del valle de Aburrá se planteó aun sin un sostén institucional. La ausencia de un respaldo formal hizo más complejo el trabajo, pero también fortaleció el carácter autónomo y popular del proyecto. Entre las expectativas de crecimiento estuvieron la continuidad de

participantes que se vincularon como dinamizadores del colectivo; la articulación de integrantes de Pachakuti a la organicidad estudiantil; y la consolidación de un compromiso profesional que continúa alimentando procesos comunitarios. Muchas de las personas que participaron siguen hoy vinculadas a movilizaciones sociales y a la reorganización de resistencias frente a los modelos hegemónicos de injusticia. Así, de manera gradual, ha ido tomando forma una intelectualidad orgánica: educadoras y educadores populares como pensadores críticos y actores de transformación.

La zona de desarrollo próximo, o el aprendizaje entre pares, se expresó en la posibilidad de aprender de otros en un diálogo vivo con las herencias, tradiciones y saberes producidos históricamente; saberes que se oponen a una pedagogía centrada en el individualismo y que reivindican la importancia de las referencias compartidas en los procesos de formación. Es una articulación entre sujetos, saberes y modos de relacionarse con la historia acumulada.

En este camino, los procesos educativos orientados a la transformación, impulsados durante décadas por organizaciones estudiantiles y comunitarias en América Latina, han dejado un legado metodológico que va desde la valoración autocrítica hasta la sistematización de experiencias. Con el tiempo, estas herramientas han cristalizado en formas de reconocimiento ancladas en una ética política de la “praxis transformadora”, donde pensar, dialogar y actuar conforman un mismo movimiento.

La reivindicación del derecho a la educación y la defensa de la educación pública han sido, en la región, fuentes fecundas de investigación y producción de conocimiento desde enfoques participativos. Numerosos procesos organizativos han mostrado cómo, una vez lxs sujetxs implicados toman conciencia de su propio mundo (Freire, 1970), la educación se convierte en experiencia vital de cambio, en un proceso de lucha tanto singular como colectiva.

Desde los escenarios organizativos de enfoque popular, el acto educativo funciona como estrategia para la concientización y la transformación del pensamiento comunitario, un pensamiento históricamente mediado por intereses de dominación. Cuando lxs sujetxs reconocen su capacidad de reflexión como herramienta para enfrentar las presiones sociales que los oprimen, pueden comprender las razones históricas y las condiciones sociales de su vida, así como las posibilidades concretas para decidir cómo actuar en el mundo, de manera conjunta y solidaria.

En este sentido, Pachakuti logró reafirmar el papel central de la educación en la construcción de sociedades igualitarias y en la reivindicación de la humanización como proyecto

alternativo frente al empobrecimiento ético del presente. Para muchas de las subjetividades participantes, este proceso implicó asumir el llamado histórico a producir conocimiento crítico, realizar investigación situada y promover prácticas formativas que animen la concientización, la acción y el cambio.

4 Conclusiones

Las evidencias indican que el acceso a la educación superior en Colombia continúa profundamente condicionado por desigualdades históricas que el modelo neoliberal ha ampliado y naturalizado. Aunque el marco jurídico reconoce la educación como derecho fundamental, la distancia entre ese reconocimiento y su garantía efectiva demuestra que la igualdad formal no basta para corregir los efectos estructurales de la pobreza, la segregación territorial y la ausencia de políticas redistributivas reales. El examen estandarizado, en este contexto, opera como un dispositivo que reproduce y legitima la exclusión, contrariando el principio mismo de igualdad de oportunidades descrito por el orden constitucional.

Frente a esa realidad, la experiencia del Preuniversitario Popular Barriada —desarrollado por el Colectivo de Trabajo Pachakuti entre 2008 y 2016— se constituye en un referente metodológico, político y pedagógico para comprender cómo las organizaciones sociales con enfoque popular disputan, desde abajo, los sentidos de lo público y las rutas de acceso a los derechos. Su acción formativa permitió a jóvenes de las periferias del Valle de Aburrá concebir la universidad como un horizonte posible, contrarrestando los efectos de un sistema educativo que fragmenta trayectorias, desmotiva aspiraciones y sitúa la formación superior como privilegio y no como derecho.

El acompañamiento metodológico y político del Pacha articuló nivelación académica con formación crítica, reconociendo que ninguna preparación técnica es neutral en contextos de desigualdad. Por ello, su apuesta se centró en construir capacidades para enfrentar la prueba de admisión sin renunciar a la conciencia social, el trabajo colectivo y la lectura situada de las condiciones estructurales que configuran la exclusión. Este enfoque permitió comprender la formación no solo como acumulación de contenidos, sino como praxis emancipadora, capaz de fortalecer la agencia y la conciencia de clase de las y los participantes.

Asimismo, la sistematización de la experiencia muestra que el preuniversitario no solo incidió en el acceso sino también en la permanencia universitaria y en la consolidación de subjetividades políticas. Al promover vínculos solidarios, aprendizaje entre pares y espacios de reflexión crítica, el colectivo ayudó a contrarrestar la cultura del “sálvese quien pueda” que atraviesa a las instituciones de educación superior y que opera como mecanismo de expulsión encubierta para el estudiantado empobrecido.

Esta experiencia confirma que las educaciones en contexto, en plural, constituyen escenarios no hegemónicos que amplían las posibilidades de formación de las poblaciones marginadas. También demuestra que las prácticas educativas populares pueden generar procesos de concientización, organización y movilización que trascienden la preparación técnica y se proyectan como estrategias de defensa de la educación pública y de disputa del sentido común neoliberal.

Por todo lo anterior, la experiencia del Preuniversitario Popular Barriada reafirma que la defensa del derecho a la educación superior requiere políticas afirmativas desde el Estado, pero también prácticas formativas autónomas, colectivas y territoriales que surjan de las propias comunidades. Las luchas del Pacha muestran que otra universidad es posible: una universidad para el pueblo, donde la solidaridad prevalezca sobre la competencia, la cooperación sobre la meritocracia y la dignidad sobre el privilegio.

Este trabajo, al recuperar y analizar esa experiencia, aporta a la reflexión sociológica latinoamericana que insiste en que la transformación social solo es viable cuando la educación se asume como práctica política y emancipadora, donde conocer y transformar se vuelven acciones inseparables.

Referencias

- Alcántara Santuario, A., & Villa Lever, L. (Enero - marzo de 2014). Desigualdad social y educación superior. *Universidades*(59), 4-8.
- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Notas para una investigación*. Medellín: Oveja Negra. Obtenido de <https://www.ram-wan.net/restrepo/poder/aparatos-ideologicos-del-estado.pdf>
- Bolívar, L. (2011). El derecho a la educación. *Revista IIDH Edición*(52), 191-212. Obtenido de <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r25566.pdf>
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (2008). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Barcelona: Siglo XXI Editores.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación - CLADE y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF. (2014). *Por una educación secundaria garante de derechos*. Brasil. Obtenido de <https://redclade.org/wp-content/uploads/Por-una-educación-secundaria-garante-de-derechos.pdf>
- Cascante Fernández, C. (Mayo - agosto de 2013). Reseña "La subjetividad en la Pedagogía Crítica" por François Ozon. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 137-144. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430138011>
- Castillo Guzmán, E. (Julio - diciembre de 2016). Las otras educaciones en el campo pedagógico latinoamericano. *Revista Nodos y nudos*, 5(41). Obtenido de <https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/6750>
- CEPAL. (2017). *Panorama Social de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Obtenido de <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/62684958-bbe3-4ed8-b913-1d9979762fd3/content>
- Chomsky, N. (13 de Marzo de 2014). El trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación. *Sociólogos. Blog de actualidad y ciencias sociales*. Obtenido de <https://sociologos.com/2014/03/13/noam-chomsky-el-trabajo-academico-el-asalto-neoliberal-a-las-universidades-y-como-deberia-ser-la-educacion/>
- Chomsky, N. (Marzo de 2014). El trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación. *Sociólogos. Blog de actualidad y ciencias sociales*. Obtenido de <https://sociologos.com/2014/03/13/noam-chomsky-el-trabajo-academico-el-asalto-neoliberal-a-las-universidades-y-como-deberia-ser-la-educacion/>

- Corte Constitucional. (6 de Octubre de 2020). *Sentencia T-437 de 2020*. Obtenido de Corte Constitucional de Colombia: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2020/t-437-20.htm>
- Cortés Rodas, F. (24 de Septiembre de 2018). La universidad en la era neoliberal. *UdeA Noticias*, 12. Obtenido de https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia/!ut/p/z0/fY69DsIwDIRfhaVj5FBKgLfiQEIMDAi1WZChERiC3Z9Q8fikMCAWltOd9fl0YKEAy9jTGQMJo4-5tOYwXyzTcZ7pjTaZ0bnZZtNZuprs9hrWYP8DsYGuTWNzsCfh4J4BilragP5ROUw0dr_pInf38YOOWAKdCLtEv7-ZKhmo
- de Sousa Santos, B. (2005). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. *Umbrales*. Obtenido de https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/de_Sousa_SANTOS.pdf
- Delgado Barrera, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad. Informe Final*. Bogotá: FEDESARROLLO. Centro de Investigación Económica y Social.
- Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana*. España: Salamanca. Obtenido de https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/18.Metodo_para_filosofia_liberacion.pdf
- Fals Borda, O. (1971). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá: Oveja Negra. Obtenido de <https://sentipensante.red/wp-content/uploads/2018/09/Ciencia-propia-y-Colonialismo-Intelectual.-Orkando-Fals-Borda.pdf>
- Fals Borda, O. (2008). *La subversión en Colombia. El cambio social en la historia*. Bogotá: Fundación para la Investigación y la Cultura. Obtenido de <https://sentipensante.red/letras/la-subversion-en-colombia-el-cambio-social-en-la-historia/>
- Fals Borda, O., Anisur Rahman, M., de Roux, G., Salazar, M. C., Gianotten, V., & de Wit, T. (1991). *Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio con investigación acción participativa*. Bogotá: CINEP. Obtenido de <https://sentipensante.red/wp-content/uploads/2021/03/Fals-Borda-Orlando-y-Ansiur-Rahman-Acción-y-conocimiento-Como-romper-el-monopolio-con-investigación-acción-participativa.pdf>

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores. Obtenido de <https://fhcv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Montevideo: TM Editores.
- Gargallo, F. (2012). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Bogotá: Editorial Desde Abajo, Colección Pensadoras latinoamericanas.
- Giroux, H. (2005). *Pedagogía crítica, estudios culturales y democracia radical*. Madrid: Popular.
- Gramsci, A. (2022). *La hegemonía de los excluidos. Materiales para una vida auténtica*. Barcelona: Malpaso.
- Gutiérrez, G. (1971). *Teología de la liberación: perspectivas*. Lima: CEP, 1971. Salamanca: Ediciones Sígueme. Obtenido de <https://hectorucsar.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/12/gutierrez-gustavo-teologia-de-la-liberacion-perspectiva.pdf>
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. Obtenido de <https://ia601509.us.archive.org/17/items/MemoriaColectivaHalbwachs/Memoria%20Colectiva-Halbwachs.-.pdf>
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Editorial Paidós. Obtenido de <https://www.bivica.org/file/view/id/4314>
- Lozano Díaz, A., Torres de Haro, M., & Martínez Martínez, A. (2020). Prácticas de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje: superando las barreras entre la teoría y la praxis educativa. En P. Aramburuzabala, C. Ballesteros, J. García-Gutiérrez, & P. Lázaro, *El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global*. Madrid: UNED. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=790161>
- Marañón Rodríguez, J. (2011). Reflexiones teóricas acerca de la interrelación entre memoria histórica e imaginarios sociales. *Contribuciones a las ciencias sociales*. Obtenido de <https://www.eumed.net/rev/cccss/12/jlmr.pdf>
- Mariátegui, J. (1918). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana. Obras completas. Volumen 2*. Lima: Editorial Amauta.

- Martín Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Editorial Gustavo Gilli. Obtenido de https://perio.unlp.edu.ar/catedras/wp-content/uploads/sites/135/2020/05/de_los_medios_a_las_mediaciones.pdf
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Marx, K. (2000). *Crítica al Programa de Gotha*. Elaleph.
- Marx, K. (2000). Tesis sobre Feuerbach. En K. Marx, & F. Engels, *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos* (págs. 13-17). Caracas: Fundación Editorial El Perro y La Rana. Obtenido de <http://www.cenal.gob.ve/wp-content/uploads/2015/11/Tesis-sobre-Feuerbach.pdf>
- Marx, K., & Engels, F. (2021). *El manifiesto comunista*. Barcelona: Biblioteca Básica del Militante. Obtenido de <https://web.archive.org/web/20210822014943/https://partidocomunistademexico.files.wordpress.com/2014/05/manifiesto-del-partido-comunista.pdf>
- Masi, A. (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. En M. Gadotti, M. Gómez, J. Mafra, & A. Fernandes de Alencar, *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (págs. 75-82). Buenos Aires: CLACSO. Obtenido de <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/09Masi.pdf>
- Mejía Jimenéz, M. (2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. *Aletheia: Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 2(2), 58-101. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7854491>
- Mejía Jimenéz, M., & Manjarrés, M. (2011). La investigación como estrategia pedagógica una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI. *Praxis & Saber*, 2(4), 127-177. Obtenido de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1127/1126
- Monedero, J. C. (2008). Hacia una filosofía política del socialismo del siglo XXI. Notas desde el caso venezolano. *Cuadernos del Cendes*, 25(68). Obtenido de https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-25082008000200005
- Observatorio de la Universidad Colombiana. (2021). *¿Hacer examen de admisión en la U. pública? Pros y contras*. Obtenido de El Observatorio de la Universidad Colombiana: <https://www.universidad.edu.co/hacer-examen-de-admision-en-la-u-publica-pros-y-contras/>

- Ornelas, C. (2000). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. Obtenido de https://www.academia.edu/11021738/Ornelas_Carlos_El_sistema_educativo_mexicano
- Retamozo, M. (Septiembre - diciembre de 2015). La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o una metodología política). *Estudios políticos*(36).
- Rivera, J. (Enero - junio de 2019). Las políticas públicas y la gestión pública: un análisis desde la teoría y la práctica. Entrevista a André-Noël Roth. *Estudios de la Gestión: revista internacional de administración*, 223-229. Obtenido de <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/eg/article/view/1207/1113>
- Rivero Bottero, R. (Septiembre de 2013). Educación y Pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización. *Perfiles educativos*, 35(142). Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400010
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119-133. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545096006.pdf>
- Salcido Macías, M. (2008). *Crítica a la objetividad científica como verdad teológica*. México: UNAM.
- Schmelkes, S. (22 de Enero de 2020). Reconocer y superar la desigualdad en la educación. *Crónica ONU*. Obtenido de <https://www.un.org/es/crónica-onu/reconocer-y-superar-la-desigualdad-en-la-educación>
- Tejedor Estupiñán, J. M. (Enero - junio de 2012). El modelo económico y su relación con los derechos humanos en Colombia. Una aproximación. *Finanzas y Política Económica*, 55-82. Obtenido de <https://repository.ucatolica.edu.co/server/api/core/bitstreams/1ac3d0e9-d50e-48ca-85cf-a33d614308a5/content>
- Torres Carrillo, A. (2009). Educación Popular y paradigmas emancipatorios. *Pedagogía y Saberes*(30).
- Torres Restrepo, C. (1961). El problema de la estructuración de una auténtica sociología latinoamericana. (C. d. Enriquez, Ed.) *Archivo Chile. Historia político social - Movimiento popular*. Obtenido de https://www.archivochile.cl/Homenajes/camilo/d/H_doc_de_CT-0005.pdf

- Torres, R. (2000). *Itinerarios por la educación Latinoamericana. Cuaderno de viajes*. Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO. (2025). *UNESCO*. Obtenido de <https://www.unesco.org/es/right-education/need-know>
- Vega Cantor, R. (2007). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Volumen 1 y 2*. Bogotá: Universitaria Libros.
- Vega Herrera, D. (8 de Marzo de 2024). La educación superior gratuita y universal afecta a los más pobres. *Corrillos*. Obtenido de <https://www.corrillos.com.co/la-educacion-superior-gratuita-y-universal-afecta-a-los-mas-pobres/>
- Villa Holguín, E. (Julio - diciembre de 2011). El enfoque de lo popular y la consolidación de experiencias formativas en contextos de conflictividad urbana. El caso Medellín. *El Ágora USB*, 11(2). Obtenido de <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/399>
- Villa Holguín, E. (2019). La sistematización de experiencias, una estrategia de la investigación anti-hegemónica. *El Ágora U.S.B.*, 19(2), 547-557.
- Viveros Vigoya , M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52.
- Wilkinson, R., & Pickett, K. (2009). *Desigualdad. Un análisis de la (in)felicidad colectiva*. España: Turner.
- Zemelman, H. (2010). *Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica (o del presente potencial)*. México: Ipecal.
- Zuleta, E. (2005). *Sobre la lectura*. Medellín: Hombre Nuevo Editores. Obtenido de https://www.lugaradudas.org/archivo/publicaciones/fotocopiotea/12_juana_anzellini.pdf